

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID



Tesis Doctoral

La influencia de las tácticas políticas y el compromiso de los empleados hacia la empresa en el aprendizaje organizativo:

Propuesta y aplicación de un modelo de mejora basado en el conocimiento para la Pequeña y Mediana Empresa en el sector del calzado en México

Autor: Edgar Rogelio Ramírez Solís

Directora: Dra. M^a Paz Salmador Sánchez

2011

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

La influencia de las tácticas políticas y el compromiso de los empleados hacia la empresa en el aprendizaje organizativo:

Propuesta y aplicación de un modelo de mejora basado en el conocimiento para la Pequeña y Mediana Empresa en el sector del calzado en México

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR D. EDGAR ROGELIO RAMÍREZ SOLÍS

DIRIGIDA POR LA DRA. DOÑA MARIA PAZ SALMADOR SÁNCHEZ

EL DIRECTOR

EL DOCTORANDO

MADRID, 2011

INDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN.

1.1.	JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	1
1.2.	DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN	3
1.3.	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	4
1.4.	POSICIONAMIENTO TEÓRICO	4
1.5.	ESTRUCTURA DEL TRABAJO	6

2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL: LAS TÁCTICAS POLÍTICAS DE LOS EMPLEADOS, EL COMPROMISO DE LOS EMPLEADOS HACIA LA EMPRESA Y EL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO.

2.1.	LAS TÁCTICAS POLÍTICAS DE LOS EMPLEADOS.	
2.1.1.	<i>Antecedentes sobre el estudio de la política en la empresa</i>	9
2.1.2.	<i>La evolución del estudio de las tácticas políticas</i>	15
2.2.	EL COMPROMISO DE LOS EMPLEADOS HACIA LA EMPRESA.	
2.2.1.	<i>Estudios sobre el compromiso de los empleados hacia la empresa</i>	23
2.2.2.	<i>Críticas al estudio del compromiso organizacional</i>	29
2.3.	EL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO.	
2.3.1.	<i>Importancia del aprendizaje organizativo en el entorno socioeconómico actual.</i>	30
2.3.2.	<i>Supuestos epistemológicos del conocimiento.</i>	32
2.3.3.	<i>Definición y dimensiones del conocimiento.</i>	37
2.3.4.	<i>La dirección estratégica del conocimiento y conceptos relacionados.</i>	44
2.3.5.	<i>El concepto de aprendizaje organizativo</i>	53
2.3.5.1.	<i>Antecedentes y evolución del concepto.</i>	53
2.3.5.2.	<i>Las perspectivas del cambio, del conocimiento y la perspectiva doble en el estudio del aprendizaje organizativo.</i>	71
2.3.5.3.	<i>Niveles y procesos de aprendizaje organizativo</i>	75
2.3.5.4.	<i>Barreras del aprendizaje organizativo y conceptos relacionados</i>	85

3. EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA: LA INDUSTRIA DEL CALZADO EN MÉXICO Y EN EL MUNDO.

3.1.	LAS CARACTERÍSTICAS DE LA PYME EN EL MUNDO	93
3.2.	LA PYME EN MÉXICO	98
3.3.	LA INDUSTRIA DEL CALZADO EN EL MUNDO	101
3.4.	LA INDUSTRIA DEL CALZADO EN MÉXICO	105
3.5.	LA INDUSTRIA DEL CALZADO EN JALISCO	115
3.6.	ACTORES INVOLUCRADOS EN LA PROBLEMÁTICA DEL CALZADO EN JALISCO	123

4. MODELO DE ANÁLISIS Y DEFINICIÓN DE HIPÓTESIS.

4.1. PLANTEAMIENTO DE UN MODELO DE ANÁLISIS Y MEJORA CONTINUA BASADO EN EL CONOCIMIENTO DISEÑADO PARA LA PYME	135
4.1.1. <i>Antecedentes</i>	135
4.1.2. <i>La relación entre aprendizaje, compromiso y tácticas políticas.</i>	142
4.1.3. <i>Planteamiento de una red de conocimiento.</i>	144
4.1.4. <i>Las fases del modelo de mejora basado en el conocimiento</i>	148
4.2. DEFINICIÓN DE HIPÓTESIS	154

5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

5.1. CALIDAD METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN	159
5.2. METODOLOGÍA CUANTITATIVA	
5.2.1. <i>Diseño de la investigación empírica</i>	161
5.2.2. <i>Población</i>	162
5.2.3. <i>Instrumento de recolección de datos</i>	163
5.2.4. <i>Variables de medida</i>	163
5.2.4.1. <i>Percepción de las tácticas políticas</i>	163
5.2.4.2. <i>Compromiso organizacional</i>	165
5.2.4.3. <i>Estilos de aprendizaje</i>	167
5.2.4.4. <i>Resultados de la empresa</i>	168
5.2.4.5. <i>Características de los encuestados</i>	169
5.2.5. <i>Prueba piloto</i>	170
5.2.6. <i>Validez y confiabilidad de la encuesta</i>	171
5.2.7. <i>Recogida, captura y procesamiento estadístico</i>	173
5.2.8. <i>Modelo de ecuaciones estructurales (SEM)</i>	175
5.3. METODOLOGÍA CUALITATIVA	
5.3.1. <i>Diseño del estudio de caso</i>	179
5.3.2. <i>Unidad de análisis</i>	181
5.3.3. <i>Validez y confiabilidad</i>	181

6. RESULTADOS RELEVANTES Y CONTRASTE DE LAS HIPÓTESIS.

6.1. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA METODOLOGÍA CUANTITATIVA.	
6.1.1. <i>Características de la población encuestada</i>	184
6.1.2. <i>Correlación entre las tres variables principales del estudio con las variables categóricas.</i>	187
6.2. CONTRASTE DE LOS RESULTADOS CON LAS HIPÓTESIS PLANTEADAS	
6.2.1. <i>Resultados relacionados con la primera hipótesis de investigación</i>	200
6.2.2. <i>Resultados relacionados con la segunda hipótesis de investigación</i>	205
6.2.3. <i>Resultados relacionados con la tercera hipótesis de investigación</i>	208
6.3. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES	
6.3.1. <i>El modelo estructural</i>	210
6.3.2. <i>El modelo de medición</i>	212

6.4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA	
6.4.1. <i>Antecedentes</i>	221
6.4.2. <i>Procedimiento de recolección de datos</i>	222
6.4.3. <i>Breve historia de la empresa</i>	223
6.4.4. <i>Factor humano</i>	226
6.4.5. <i>Producción</i>	228
6.4.6. <i>Finanzas</i>	229
6.4.7. <i>Aplicación de la propuesta de implantación de sistemas de dirección del conocimiento</i>	230
6.4.8. <i>Conclusiones del estudio de caso</i>	238
 7. CONCLUSIONES.	
7.1. CONCLUSIONES	239
7.2. APORTACIONES Y RECOMENDACIONES	243
7.3. LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	249
 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	251
 9. ANEXOS.	
Anexo 1: Gráficas adicionales sobre los resultados de la encuesta.	
Análisis descriptivo	273
Análisis paramétrico	279
Anexo 2: Lista de empresas encuestadas	309

INDICE DE CUADROS

1.1	Matriz para la elección de un método de investigación de acuerdo a las características del problema.	9
1.2	Estructura de la tesis	11
2.1	Comparación entre la percepción de la política en el gobierno y en la empresa	22
2.2	Supuestos epistemológicos del conocimiento	37
2.3	Dimensiones conceptuales y categorías del conocimiento	45
2.4	Tipos de conocimiento según la epistemología constructiva	45
2.5	Doce tipos de conocimiento organizativo	47
2.6	Diferentes tipos de conocimiento organizativo	48
2.7	El modelo de creación de conocimiento de Nonaka y Takeuchi	65
2.8	Resumen de niveles del aprendizaje organizativo	83
3.1	Clasificación de las empresas en América Latina.	96
3.2	Clasificación de las empresas en la Unión Europea.	97
4.1	Tipos de diseño para estudios de casos	124
4.2	Reactivos relacionados con la percepción de las tácticas políticas	126
4.3	Reactivos relacionados con el compromiso organizacional	128
4.4	Reactivos relacionados con el estilo de aprendizaje	130
4.5	Reactivos relacionados con la percepción de resultados de la empresa	131
4.6	Clasificación de las empresas de acuerdo al número de empleados	132
4.7	Resumen de los valores alfa de Conbrach para cada variable	134
4.8	Leyes específicas para la Pyme en México	144
4.9	Programas gubernamentales dirigidos a la Pyme en México	144
4.10	Programas de financiamiento para la Pyme en México	145
4.11	México. Estado de la maquinaria usada por la Pyme	146
4.12	Coeficientes de correlación de Pearson entre la percepción de las tácticas políticas y los estilos de aprendizaje	197
4.13	Coeficientes de correlación Pearson entre los componentes de la percepción de las tácticas políticas con las dimensiones del compromiso	198
4.14	Coeficientes de correlación Pearson entre los componentes de las tácticas políticas y la percepción de los resultados de la empresa.	199
4.15	Análisis de regresión múltiple. Correlaciones entre aprendizaje, compromiso, tácticas políticas y resultados.	200
4.16	Coeficientes relacionados con el análisis de regresión múltiple	200
4.17	Coeficientes de correlación Pearson entre las dimensiones del compromiso y los estilos de aprendizaje organizacional	201
4.18	Coeficientes de correlación Pearson entre la percepción de los resultados de la empresa y la percepción del compromiso	202
4.19	Análisis de regresión múltiple. Correlaciones entre compromiso, resultados y aprendizaje	202
4.20	Coeficientes relacionados con el análisis de regresión múltiple	203
4.21	Coeficientes de correlación Pearson entre los estilos de aprendizaje organizacional y la percepción de los resultados	204
4.22	Análisis de regresión múltiple. Correlaciones entre aprendizaje y	

resultados	204
4.23 Coeficientes relacionados con el análisis de regresión múltiple	205
4.24 Correlaciones de la muestra	212
4.25 Medias y desviación estándar de la muestra	213
4.26 Matriz de covarianzas de la investigación	213
4.27 Pruebas de normalidad multivariante para las variables observadas	214
4.28 Indicadores de bondad de ajuste	215
4.29 Matriz de residuos estandarizados	215
7.1 Análisis descriptivo: Sexo del empleado	275
7.2 Análisis descriptivo: Clasificación de empleados por edades	275
7.3 Análisis descriptivo: Puesto del entrevistado	275
7.4 Análisis descriptivo: Antigüedad del empleado	276
7.5 Análisis descriptivo: Clasificación de las empresas por tamaño	276
7.6 Análisis descriptivo: Clasificación de las empresas por estilo de aprendizaje	276
7.7 Análisis descriptivo: Táctica política predominante	277
7.8 Análisis descriptivo: Compromiso organizacional predominante	277
7.9 Comparación de medias entre las edades del empleado con las variables de la percepción de las tácticas políticas	278
7.10 ANOVA de una vía entre las edades del empleado y las variables de la percepción de las tácticas políticas	279
7.11 Comparación de medias entre el puesto del empleado con las variables de la percepción de las tácticas políticas	280
7.12 ANOVA de una vía entre el puesto del empleado y las variables de la percepción de las tácticas políticas	281
7.13 Comparación de medias entre la antigüedad del empleado y las variables de la percepción de las tácticas políticas	282
7.14 ANOVA de una vía entre la antigüedad del empleado y las variables de la percepción de las tácticas políticas	283
7.15 Comparación de medias entre los factores de la percepción de las tácticas políticas y la clasificación de acuerdo al tamaño de las empresas	284
7.16 ANOVA de una vía entre las variables de la percepción de las tácticas políticas y el tamaño de la empresa	285
7.17 Comparación de medias entre los tipos de compromiso y la edad del empleado	286
7.18 ANOVA de una vía entre los tipos de compromiso y la edad del empleado	287
7.19 Comparación de medias entre los tipos de compromiso y el puesto del empleado	288
7.20 ANOVA de una vía entre los tipos de compromiso y el puesto del empleado	289
7.21 Comparación de medias entre los tipos de compromiso y la antigüedad del empleado	290
7.22 ANOVA de una vía entre los tipos de compromiso y la antigüedad del empleado	291
7.23 Comparación de medias entre los tipos de compromiso y la clasificación de empresas de acuerdo a su tamaño	291
7.24 ANOVA de una vía entre los tipos de compromiso y la clasificación de empresas de acuerdo a su tamaño	292
7.25 Comparación de medias entre el estilo de aprendizaje y el sexo del	

	empleado	293
7.26	ANOVA de una vía entre el estilo de aprendizaje y el sexo del empleado	294
7.27	Comparación de medias entre el estilo de aprendizaje y edad del empleado	295
7.28	ANOVA de una vía entre el estilo de aprendizaje y la edad del empleado	296
7.29	Comparación de medias entre el estilo de aprendizaje y el puesto del empleado	297
7.30	ANOVA de una vía entre el estilo de aprendizaje y el puesto del empleado	298
7.31	Comparación de medias entre el estilo de aprendizaje y la antigüedad del empleado	299
7.32	ANOVA de una vía entre el estilo de aprendizaje y la antigüedad del empleado	300
7.33	Comparación de medias entre los estilos de aprendizaje y la clasificación de las empresas de acuerdo a tamaño	301
7.34	ANOVA de una vía entre el estilo de aprendizaje y la clasificación de acuerdo al tamaño de la empresa	302
7.35	Análisis paramétrico: Comparación de medias entre la clasificación de los empleados por sexo con las dimensiones de los resultados	303
7.36	Análisis paramétrico: ANOVA de una vía entre la clasificación de los empleados por sexo y las dimensiones de los resultados	303
7.37	Análisis paramétrico: Comparación de medias entre la clasificación de los empleados por antigüedad con las dimensiones de los resultados	304
7.38	Análisis paramétrico: ANOVA de una vía entre la clasificación de los empleados por antigüedad y las dimensiones de los resultados	304
7.39	Análisis paramétrico: Comparación de medias entre la clasificación de los empleados por puesto con las dimensiones de los resultados	305
7.40	Análisis paramétrico: ANOVA de una vía entre la clasificación de los empleados por puesto y las dimensiones de los resultados	305
7.41	Análisis paramétrico: Comparación de medias entre la clasificación de los empleados por tamaño de empresa con las dimensiones de los resultados	306
7.42	Análisis paramétrico: ANOVA de una vía entre la clasificación de los empleados por tamaño de empresa y las dimensiones de los resultados	306
7.43	Análisis paramétrico: Comparación de medias entre la clasificación de los empleados por edad con las dimensiones de los resultados	307
7.44	Análisis paramétrico: ANOVA de una vía entre la clasificación de los empleados por edad y las dimensiones de los resultados	307

INDICE DE FIGURAS

2.1	Modelo de compromiso organizacional de Steers	28
2.2	Modelo de compromiso organizacional de Mathieu y Zajac	29
2.3	Diferencia entre datos, información, conocimiento y aprendizaje	40
2.4	Ciclo de aprendizaje de Kolb	42
2.5	Modelo de organización que aprende de Pedler, Boydell y Burgoyne	67
2.6	Modelo de aprendizaje organizativo de Kim	70
2.7	Los niveles de desarrollo de competencias	82
2.8	Un modelo para entender el aprendizaje grupal	87
2.9	Los cuatro estilos de aprendizaje organizativo	94
3.1	Cómo se relaciona la habilidad de resolver problemas con el conocimiento	104
3.2	La percepción de las tácticas políticas como filtro en el desarrollo de competencias básicas	106
3.3	Modelo sistémico de dirección del conocimiento	109
3.4	Tipos de información y datos dentro de la propuesta metodológica de dirección del conocimiento	118
4.1	Etapas del proceso de desarrollo de un modelo de ecuaciones estructurales	141
4.2	Producción de calzado mundial	148
4.3	Comparación entre el PIB nacional vs. el sector del sector cuero y calzado 1992-2002	152
4.4	Crecimiento del consumo aparente y per cápita del calzado 1991-2000	153
4.5	Participación de la producción de cuero y calzado por regiones	154
4.6	Variación en la producción nacional de calzado 1991-2000	154
4.7	Porcentaje de exportación del calzado vs. el total de las exportaciones	157
4.8	Empleo en la industria del cuero y calzado 1998-2001 (miles de empleos)	158
4.9	Comparación entre el PIB y el empleo en la industria del cuero y calzado 1989-2001	159
4.10	Tipo de calzado fabricado en Jalisco	162
4.11	Variación en el número de empleados en el sector cuero y calzado en el estado de Jalisco 2004-2005	163
4.12	Variación en el número de empleadores (patrones) del sector del cuero y calzado del estado de Jalisco 2004-2005	164
4.13	Opinión de los empresarios del calzado sobre el actual entorno económico	164
4.14	Variación en el volumen de ventas del sector calzado durante el 1er. Semestre del 2006 respecto al 1er. Semestre del 2003	165
4.15	Antigüedad de las empresas dedicadas al calzado en Jalisco	168
4.16	Año en que se fundaron las empresas dedicadas al calzado en Jalisco	169
4.17	Escolaridad del empresario jalisciense del calzado	170
4.18	Porcentaje de empresas jaliscienses de calzado que exportan directa e indirectamente 2005-2006	170
4.19	Principales argumentos para no exportar por parte de los empresarios	

de Jalisco	171
4.20 Porcentaje de empresas jaliscienses de calzado que cuentan con la certificación de calidad ISO 9000. (2002 –2003).	171
4.21 Principales problemas relacionados con los empleados del sector calzado en el estado de Jalisco	176
4.22 Estructura salarial promedio (salario neto) sin prestaciones del sector calzado en el estado de Jalisco	177
4.23 Porcentaje de empresas que ofrecen prestaciones superiores a las de la ley a los empleados del calzado en el estado de Jalisco.	178
4.24 Sexo de encuestados	180
4.25 Clasificación de encuestados por edades	181
4.26 Puesto del entrevistado	181
4.27 Antigüedad del empleado	182
4.28 Clasificación de las empresas encuestadas por tamaño	183
4.29 Clasificación de las empresas encuestadas por estilo de aprendizaje	184
4.30 Comparación de medias entre tácticas políticas y edad	185
4.31 Comparación de medias entre tácticas políticas y antigüedad	186
4.32 Comparación de medias entre tácticas políticas y tamaño de la empresa	187
4.33 Comparación de medias entre compromiso y edad	188
4.34 Comparación de medias entre compromiso y la antigüedad	189
4.35 Comparación de medias entre compromiso y tamaño de la empresa	190
4.36 Comparación de medias entre estilo de aprendizaje y sexo	191
4.37 Comparación de medias entre estilo de aprendizaje y edad	192
4.38 Comparación de medias entre estilo de aprendizaje y antigüedad	193
4.39 Comparación de medias entre estilo de aprendizaje y tamaño de la empresa	194
4.40 Comparación de medias entre resultados y tamaño de la empresa	195
4.41 Comparación de medias entre resultados y edad	196
4.42 Modelo estructural	207
4.43 Modelo de medición de la variable exógena: tácticas políticas	209
4.44 Modelo de medición de la variable endógena: compromiso organizacional	210
4.45 Modelo de medición de la variable endógena: estilos de aprendizaje	211
4.46 Modelo de medición de la variable endógena: resultados	211
4.47 Modelo de ecuaciones estructurales con los coeficientes estandarizados	216
4.49 Organigrama de la empresa Impulsora Arra	223

CAPÍTULO 1.

INTRODUCCIÓN.

1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

La presente tesis es el resultado del interés por indagar y profundizar en el proceso mediante el cual los seres humanos aprenden y, por lo tanto, mejoran su desempeño. Específicamente, este trabajo se enfoca en el aprendizaje organizativo, ya que este elemento no ha sido estudiado en profundidad en particular en la Pequeña y Mediana Empresa (PyME), como justificaremos más adelante, y puede llegar a ser un detonador en la competitividad de las empresas de este tamaño.

Son varios los autores que vienen señalando que vivimos en la que se ha venido a denominar Era del Conocimiento, en la cual el aprendizaje de las organizaciones aparece como un constructo vital en un entorno de elevado dinamismo y complejidad (Aramburu, 1996; Argyris y Schön, 1996; Bueno, 1999; Drucker, 1992; Grant, 1996; Machlup, 1980; Simon, 1991). A pesar de esta creciente aceptación de que el aprendizaje organizativo tiene una importancia estratégica en el desempeño y resultados de una empresa, no hay una teoría o modelo de aprendizaje organizativo mayoritariamente aceptada, ni consenso en torno a conceptos básicos relacionados como conocimiento, aprendizaje, organización que aprende, gestión del conocimiento, etc.

En este sentido, se pone de manifiesto el problema ya señalado por diversos autores desde los años 70 del siglo pasado y hasta la actualidad (Bueno, 2004; Kliksberg, 1979; Lussato, 1976; Schendel y Hofer, 1979). Esta situación provoca una confusión lógico y semántica de los conceptos, mejor conocida como una "jungla de la teoría administrativa" (Koontz, 1980). Son también numerosos los esfuerzos por ofrecer una base común para definir, desarrollar y diferenciar el aprendizaje organizativo y sus componentes (Aramburu, 2000; Duncan, 1974; Fiol y Lyles, 1985; Miles y Snow, 1978; Millar y Friesen, 1980; Shrivastava, 1983).

La confusión en los conceptos parece tener sus raíces después de que March y Simon (1958) introdujeran el concepto de aprendizaje organizativo y, posteriormente, cuando Simon (1969) definió dicho constructo como: la reestructura mental de los individuos que se enfrentan de manera exitosa a los problemas y cuyo cambio se refleja en elementos estructurales y en los resultados de toda la organización. En esta definición, el aprendizaje consiste en el desarrollo de ideas, por un lado, y en la estructura y resultados organizativos, por el otro. Uno se refiere al cambio en la estructura mental, no perceptible claramente, y el otro factor involucra cambios visibles en términos de

resultados. Por lo tanto, el aprendizaje organizativo se presenta como un proceso con dos momentos separados (individual y grupal) y entonces surge la duda: ¿cómo se da el salto entre el aprendizaje individual y el organizativo?

Recientemente, autores como Spender (2006), ponían de manifiesto la falta de estudios empíricos en el área, siendo notorio que las investigaciones aplicadas existentes se relacionaban de manera sistemática con las grandes empresas o con aquellas de uso intensivo de la tecnología. En consecuencia, sumado a lo anterior, cabe destacar que son pocos los trabajos empíricos existentes para poder responder a los siguientes interrogantes, entre otros: ¿cómo aprenden las micro, pequeñas y medianas empresas?, ¿qué factores intervienen en dicho proceso?

En particular, la presente investigación se centra en dos factores principales: las tácticas políticas y el compromiso de los empleados hacia la empresa y en su influencia en el aprendizaje organizativo. En concreto, ¿de dónde viene, cómo se transfiere y cómo se usan las tácticas políticas en las empresas?, ¿tiene alguna relación la percepción de dichas tácticas políticas con la percepción de otros factores como el aprendizaje organizativo o el compromiso de los empleados hacia la empresa¹?, ¿qué tipo de aprendizaje o de compromiso –si es que existe– se presenta en las organizaciones? Son muchos los autores que han abordado el fenómeno de la política en las empresas (Astley y Sachdeva, 1984; Castañeda y Cuellar, 1998; Fiol, O'Connor y Aguinis, 2001; Pelechano y Reyes, 2003), pero del amplio espectro que implica el estudio de este tema, nos enfocaremos solamente en la percepción de las tácticas políticas,² por parte de los miembros de las empresas, así como la influencia de dichas tácticas en los estilos de aprendizaje y en el compromiso organizacional. Voronov y Yorks (2005) concluyen en su estudio que los aspectos relacionados con el poder no han sido suficientemente tomados en serio al diseñar y ejecutar cambios estratégicos, lo cual redundará en serias limitaciones en el proceso de aprendizaje organizativo.

De acuerdo con Polanyi (1969), las personas -y las empresas también- saben más de lo que creen que saben. Esto quiere decir que los sujetos, a través de años de interacción social y en el ámbito laboral, que es el área que nos interesa, van creando repertorios de aptitudes, información y métodos de operación que interiorizan hasta tenerlos en un nivel inconsciente (Hilgard y Bower, 1977; Schunk, 1997; Uriz, 1994). Cuando los individuos resuelven problemas en grupo también aprenden e interiorizan métodos de operación, aunque la forma de aprendizaje en grupo puede variar en diferentes estilos (Drejer, 2000; Watkins y Marsick, 1993; Yeung et al., 2000).

¹ En la literatura anglosajona se conoce a este constructo como: *organizational commitment*, en este documento nos referiremos al mismo como “compromiso organizacional” y en cualquier caso se refiere a “la fuerza relativa de identificación e involucramiento de un individuo respecto de una organización en particular” (Porter et al., 1974: 604)

² La percepción de las tácticas políticas, en la definición que aquí se propone, es el discernimiento o conciencia que tiene el individuo sobre las conductas manifiestas y deliberadas que ejercen los demás integrantes del grupo para obtener o mejorar posiciones de privilegio al interior del mismo.

La postura de este trabajo al investigar el tema es contribuir al estudio del aprendizaje organizativo en este tamaño de empresas para buscar mejores estrategias en la construcción de ventajas competitivas.

1.2 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN.

Con el fin de estudiar el aprendizaje organizativo, así como sus posibles relaciones con el compromiso y las tácticas políticas, no queríamos hacer un análisis de la mediana o gran empresa ya que no es representativa del número total de empresas en México, donde las grandes empresas no representan ni el 1% del total de establecimientos (SEIJAL, 2007).

En América Latina, la PyME representa un promedio de entre el 90% (en el caso de Uruguay) al 98.5% del total de las empresas en países como Guatemala, Argentina, Brasil, Chile y México (Zevallos, 2003). Sin importar el país del que se hable, las Pyme representan siempre la enorme mayoría de las unidades económicas establecidas, sin embargo el nivel de desarrollo de cada nación, le imprime un sello distintivo a sus empresas.

Las PyMEs han cobrado especial importancia en los últimos años ya que incluso marcan la diferencia entre economías sanas en el concierto internacional de las que no lo son tanto. Las PyME del sector primario, secundario y terciario son una parte fundamental de las economías de los países más desarrollados de nuestro planeta, ya que buena parte de su éxito lo han sustentado en el desempeño de este tamaño de empresas.

Es por ello que decidimos enfocar nuestro estudio en un sector industrial que resultara representativo de la micro, pequeña y mediana empresa³, tal como las empresas dedicadas a la manufactura del calzado, ya que reúne las características prototípicas (Guaipatin, 2003; OECD, 2005; Zeballos, 2007) de las empresas de ese tamaño: estructuras altamente jerarquizadas, centralidad de la toma de decisiones, administración familiar, condiciones de bienestar mínimas para los trabajadores, resistencia al cambio, etc.

En general, la del calzado es una industria tradicional que ha estado ligada desde su nacimiento y hasta nuestros días a la micro y pequeña empresa (Arias, 1985). Se caracteriza por un uso intensivo de mano de obra, con bajos sueldos pagados a destajo, con alta rotación (Arias, 1980; Sánchez de Tagle, 1983). Es apreciada por su conocimiento del oficio, difundido generalmente de maestro a aprendiz en talleres tradicionales (Escobar y González de la Rocha, 1988).

³ Mipyme en la terminología de México o PyME, como se conocen de manera genérica en España, siglas que usaremos en el resto del trabajo

Durante la década de los ochenta y los noventa del siglo pasado, México se incorpora a diversos tratados comerciales internacionales, empezando por el Acuerdo General de Aranceles y Comercio (GATT, por sus siglas en inglés) en 1986 y que posteriormente se transformaría en la Organización Mundial del Comercio (OMC). A partir de ese momento, México se comprometió a modificar su estructura arancelaria para aprovechar el mercado norteamericano. Se asumió el riesgo de reducir los aranceles con la esperanza de atraer inversión extranjera por los bajos salarios de la mano de obra mexicana. Sin embargo, en la apertura no se tomaron en cuenta ni las debidas protecciones a una industria en franca desventaja tecnológica como la mexicana, ni la entrada de competidores, como los países asiáticos, con costos de producción más bajos y con mayores niveles de productividad.

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Es por ello que el **objetivo general** de este trabajo es conocer en profundidad algunos aspectos de las relaciones entre los integrantes de la micro, pequeña y mediana empresa para ofrecer una propuesta de implantación de sistemas que apoyen el proceso del aprendizaje organizativo.

Los **objetivos específicos** son:

1. Detectar las características de las tácticas políticas percibidas por los empleados y la manera en cómo afectan el aprendizaje, el compromiso hacia la empresa y los resultados.
2. Determinar la clase de compromiso existente entre los empleados del sector analizado y la manera en cómo influye en el aprendizaje y los resultados.
3. Conocer el tipo de aprendizaje organizativo y la manera en cómo influye en los resultados.
4. Generar un modelo de aplicación de sistemas de gestión basados en el conocimiento para la Pequeña y Mediana Empresa.

1.4. POSICIONAMIENTO TEÓRICO.

El enfoque basado en el conocimiento aplicado a la economía puede ser rastreado hasta la antigua Grecia (Spender, 2006), pero no es sino hasta bien entrado el siglo XX, de la mano de la Teoría de la Empresa o de la Firma, así como el surgimiento de las Teorías Cognitiva y de Sistemas de Información, cuando se retoma el tema de una manera definitiva. “Estas aportaciones visualizan el papel del conocimiento como el proceso que pone en acción el poseído por las personas que integran y lideran la organización, por lo que adoptan decisiones más o menos racionales y en las que se usa de forma más o menos completa” (Bueno, 2004: 15). De acuerdo a Bueno (2003), podemos encontrar las siguientes aportaciones recientes al enfoque del conocimiento:

- Los autores institucionalistas, como precursores de la nueva economía basada en el conocimiento; tales como Drucker (1992) y Machlup (1980).
- La escuela del Aprendizaje Organizativo, quienes se enfocan en las rutinas organizacionales como explicación de la capacidad de crear y desarrollar conocimiento en la organización, representada entre otros muchos por: Argyris y Schön (1996), Brown y Duguid (1991), Simon (1991), además de Kogut y Zander (1992) y Quinn (1992) entre los más destacados. Muy recientemente, Cegarra y Martínez (2010) han ofrecido un enfoque donde proponen gestionar el conocimiento en la empresa mediante el establecimiento de procesos de aprendizaje organizativo.
- La perspectiva de la estrategia y la organización basada en conocimiento, con autores destacados como Nonaka y Takeuchi (1999), Grant (1996) y Spender (2006), entre otros.
- El enfoque del Capital Intelectual, el cual pone énfasis en la medición y gestión de los activos intangibles basados en conocimiento, existentes en la organización pero sin ser registrados en la información financiera. Autores destacados en el tema son: Stewart, (1998), Edvinsson y Malone, (1997) Roos, Roos, Edvinsson, y Dragonetti (1997), Sveiby (2001) y Bueno (2005), por mencionar algunos de los más representativos.
- Las aportaciones sobre capital social, como enfoque derivado del capital intelectual, es una forma de estudiar la construcción de una riqueza a partir del compromiso social, de la responsabilidad social corporativa, de los valores y de las relaciones con los agentes sociales, como señalan en su trabajo Nahapiet y Ghoshal (1996).
- Y agregaríamos el enfoque basado en la teoría de la complejidad, que es un acercamiento multidisciplinario cuyas bases son los modelos biológicos (Bueno, Morcillo y Salmador, 2006). Estudia el comportamiento de los sistemas complejos adaptativos, que son aquellos con una gran cantidad de elementos que interactúan entre sí de manera no lineal y cuyo resultado, que es más que la suma de sus partes, es un comportamiento inesperado de todo el sistema. La capacidad de adaptación de los sistemas complejos es vista como un proceso de aprendizaje (Bueno et al., 2006b).

De entre estas perspectivas, este trabajo se enfocará en el aprendizaje organizativo, con el fin de estructurar un modelo de mejora basado en el conocimiento para la Pyme; modelo que tome en cuenta las tácticas políticas como factor que incide en el proceso del conocimiento organizativo y cuyo resultado es el compromiso percibido por los empleados.

Reconocidos autores han evidenciado que el aprendizaje organizativo es una ventaja competitiva para la empresa (Bontis, 1999; Grant, 1996; Spender, 2006). Es por ello que la dirección o gestión del conocimiento se puede considerar la capacidad más

importante de la empresa (Lei, Hitt y Bettis, 1996). De esta manera, los conceptos: aprendizaje organizativo, capital intelectual y la dirección del conocimiento conforman la “triada conceptual” básica para comprender la importancia del conocimiento organizativo en el logro, consecución y mantenimiento de la ventaja competitiva (Bueno, 2000).

El aprendizaje se construye socialmente, no es una simple transformación de datos en conocimiento. No funcionamos como máquinas. El aprendizaje es un proceso social, donde se incluyen las percepciones de los demás, y es también un proceso político, donde influyen las luchas internas por el poder en una organización así como el compromiso percibido del empleado. Cuando un individuo aprende, no necesariamente aprende la organización; cuando las organizaciones aprenden, los individuos se convierten en agentes que, de alguna manera, afectan la forma en que sus compañeros piensan, actúan y aprenden. Esto nos lleva a concluir, junto con Drejer (2000), que la cultura corporativa es un proceso de aprendizaje organizativo.

Un enfoque útil para entender el proceso de aprendizaje es analizar el proceso de resolución de problemas en el individuo, ya que es el núcleo del aprendizaje grupal. El proceso de resolución de problemas es la base del aprendizaje tanto en un individuo (Aebli, 1998; Coll, Palacios y Marchesi, 1999) como en una organización (Argyris, 1999, 2001a, 2001b; Chawla y Renesch, 1995; Nonaka y Takeuchi, 1999; Senge, 1995, 1998, 2000; Tissen, Andriessen y Lekanne, 2000; Tsoukas, 1996; Yeung, Ulrich, Nason y Von Glinow, 2000), pero este conocimiento también es usado en ocasiones por el individuo como una arma de negociación y poder (Salaman y Thomson, 1984); incluso se ha demostrado la influencia de la política en la toma de decisiones estratégicas en una empresa (Eisenhardt y Bourgeois, 1988). Ésta es la relación entre tácticas políticas y el aprendizaje, de ahí que en este trabajo se considera fundamental la inclusión de las tácticas políticas como un componente crítico, filtro del proceso de aprendizaje y de toma de decisiones en las organizaciones.

1.5. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Además del presente capítulo donde se hace el planteamiento general del tema de investigación, así como los objetivos y las hipótesis con los que trabajaremos, esta tesis contiene otros cuatro capítulos para un total de cinco apartados divididos en cuatro partes (Cuadro 1.1).

La primera parte que nos ocupa, y que conforma el primer capítulo, es la introducción general del presente trabajo. En la segunda parte, se presenta el marco teórico metodológico que sustenta este trabajo; en el capítulo dos se desarrolla una delimitación conceptual sobre el compromiso de los trabajadores hacia la empresa y las tácticas políticas para concluir con el aprendizaje organizativo. El hilo conductor de la reflexión en este trabajo es la manera en cómo el ser humano y las organizaciones resuelven problemas y por lo tanto, cómo se genera el aprendizaje y se desarrollan competencias tanto en el individuo como en la empresa. Este capítulo constituye nuestro marco conceptual. Después, todavía en la segunda parte del trabajo,

en el tercer capítulo se expone el entorno en el que se llevará a cabo la investigación empírica: se revisan las características de la industria del calzado a nivel global, regional y local.

En la tercera parte, que corresponde al cuarto y quinto capítulo, se desglosan las bases y las técnicas que se usaron en la investigación empírica. En el capítulo cuatro se plantea una propuesta de modelo de mejora basado en el conocimiento, diseñado para las empresas pequeñas y medianas; también se proponen las hipótesis que se habrán de plantear en la investigación empírica. Ya en el quinto capítulo se aborda la metodología empleada en este trabajo; se inicia por justificar dicha metodología para después abordar las técnicas empleadas como la encuesta y el estudio de caso. En este capítulo también se propone el modelo de ecuaciones estructurales como un análisis confirmatorio que nos permite contrastar las hipótesis

En la cuarta parte, el capítulo seis, se exponen los principales resultados de la aplicación de un cuestionario que fue aplicado a 136 empresas de la industria del calzado en Jalisco, México. Seguidamente se presentan los resultados sobre qué tan visibles o invisibles son las tácticas políticas y cómo la percepción de las mismas influye en el compromiso hacia la empresa, en el aprendizaje organizativo y en la percepción de los resultados de la empresa; se presentan también, el análisis de cada una de las variables propuestas en las hipótesis planteadas. Se cierra este capítulo con los resultados de la aplicación del modelo planteado en el capítulo cuatro por medio de un estudio de caso.

Se finaliza la tesis con la quinta parte del trabajo que incluye sólo al séptimo capítulo donde se presenta un apartado de conclusiones y recomendaciones generales para mejorar la competitividad del sector industrial estudiado. También se ofrecen sugerencias sobre líneas de investigación futuras que pueden utilizar este trabajo como punto de partida.

Cuadro 1.1. Estructura de la tesis.

Parte:	Contenido:	Capítulo:	Título del Capítulo:
Primera.	Introducción.	Primero.	Introducción
Segunda.	Fundamentos teóricos y el entorno de la investigación empírica.	Segundo.	Delimitación conceptual: Las tácticas políticas, el compromiso hacia la empresa y el aprendizaje organizativo.
		Tercero.	El marco de la investigación empírica: la industria del calzado en México y en el mundo.
Tercera.	Bases y métodos de la investigación empírica.	Cuarto.	Modelo de análisis y definición de hipótesis.
		Quinto.	Metodología de la investigación.
Cuarta.	Presentación de resultados y contraste de las Hipótesis.	Sexto.	Resultados relevantes y contraste de las Hipótesis.
Quinta.	Conclusiones.	Séptimo.	Conclusiones.

CAPÍTULO 2.

DELIMITACIÓN CONCEPTUAL: LAS TÁCTICAS POLÍTICAS DE LOS EMPLEADOS, EL COMPROMISO DE LOS EMPLEADOS HACIA LA EMPRESA Y EL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO.

El objetivo de este capítulo es presentar los antecedentes y la necesaria delimitación sobre los constructos principales abordados en este trabajo: las tácticas políticas, el compromiso hacia la organización y, sobre todo, se hará especial énfasis en un constructo básico para la tesis: el aprendizaje organizativo.

2.1. LAS TÁCTICAS POLÍTICAS.

2.1.1 Antecedentes sobre el estudio de la política en la empresa.

Si se acepta que los miembros de una organización comparten estructuras intersubjetivas de significado¹ que se producen, reproducen y se transforman a través de las actividades de sus integrantes; entonces dichos procesos y estructuras de significado están fundamentalmente mediatizadas por el poder, de acuerdo con Mumby (2001).

El estudio sobre la política y el poder se remontan a Aristóteles y a un sinnúmero de autores que se han acumulado a lo largo de más de dos mil años. El objeto de estudio es tan complejo que ha sido abordado por numerosas disciplinas como la sociología, la psicología social, la antropología y el psicoanálisis², sin olvidar por supuesto, a la ciencia política, entre otras. Tratar de abarcar todos los autores desde cualquier perspectiva es un trabajo enciclopédico que abandonamos desde el principio; dejaremos deliberadamente fuera muchos autores y perspectivas importantes pero no pertinentes para el estudio de la política y el poder en la empresa.

No se puede hablar del poder en las organizaciones sin referirse a la obra de Marx y de Weber. Ambos autores se preocuparon por tratar de explicar, aunque de maneras muy diferentes, cómo se ejerce el poder bajo ciertas condiciones de la división del trabajo. Mientras que Marx (1962) hace un análisis de las formas capitalistas de producción para criticar los modelos económicos burgueses y exponer así las contradicciones inherentes al capitalismo, Weber (1984) por su lado hace un análisis del sistema de racionalidad presente

¹ Por estructura intersubjetiva de significado queremos decir: modelos mentales compartidos por los miembros de un grupo que le sirven para interpretar los estímulos de su entorno y elaborar mensajes.

² *El psicoanálisis y, concretamente Freud, ha supuesto una gran contribución a las ciencias sociales: por ejemplo al resaltar la importancia de lo inconsciente –inconsciente individual o colectivo- en la explicación de la estructura social y de procesos* (UNESCO, 1987: 1827).

en las sociedades industriales occidentales, diferenciando la autoridad (dominación) racional burocrática, de la tradicional y la carismática.

Weber propone una distinción entre organización y empresa; nos dice que la dominación es inherente a la organización, y el poder es una forma presente en la empresa. La dominación es una relación, por lo cual, si no se ejercita no existe.

Entendemos aquí por “dominación” un estado de cosas por el cual una voluntad manifiesta (“mandato”) del “dominador” o de los “dominadores” influye sobre los actos de otros (del “dominado” o de los “dominados”), de tal suerte que en un grado socialmente relevante estos actos tienen lugar como si los dominados hubieran adoptado por sí mismos y como máxima de su obrar el contenido del mandato (“obediencia”). (Weber, 1984: 699³)

La dominación entonces se presenta en la organización; entendida desde el punto de vista weberiano tendríamos como ejemplos de organización a las iglesias, la familia, el ejército, los sindicatos, los partidos políticos, etc. El dominio es una cualidad de la organización que está en condiciones de imponer premisas de comportamiento sobre otra organización, y se puede ejercer tanto en las empresas como en las organizaciones, de manera legítima (mediante autoridad) o ilegítima (por monopolio, afecto o simple hábito).

En este trabajo de investigación se dejaron fuera el análisis de la dominación en el sentido weberiano, ya que requiere de un tratamiento metodológico diferente, para enfocarnos en las conductas más visibles del ejercicio del poder: las tácticas políticas⁴, concepto en el que se profundizará más adelante.

¿Cuál fue el legado de Marx y Weber en los estudios sobre el poder en las empresas? Mientras que los seguidores de Marx evolucionaron en diferentes grupos, como la Escuela de Frankfurt, los neomarxistas, los estructuralistas, etc., Weber ha sido encasillado como el “teórico de la burocracia”, en lugar del teórico social en un sentido amplio que en realidad es. Muchos de los trabajos que se editaron en los años 60 y 70 del siglo pasado sobre el poder, fueron hechos usando esta visión reduccionista –con la cual estamos en desacuerdo– del trabajo realizado por Weber. El poder, en ese sentido, era conceptualizado dentro de un sistema racional burocrático que contempla la toma de decisiones y el ejercicio del poder aparejado a este proceso como una respuesta óptima, lógica y adecuada de la empresa ante el medio ambiente (Mumby, 2001).

³ Comillas y paréntesis en el texto original.

⁴ El concepto de dominación que se usa en la literatura sociológica y política es derivado del alemán *herrschaft* y se traduce como autoridad en contraposición al poder. Así no se habla de tipos de dominación, sino de autoridad al referirse a la clásica tipología weberiana en función de lo racional, lo tradicional y lo carismático, como base de la legitimidad. En consecuencia, el término dominación parece tener sentido equívoco según excluya o incluya elementos de poder junto a los de autoridad (UNESCO, 1987: 745). En este sentido, estudiar la dominación o autoridad en el sector industrial mencionado, hubiera implicado un análisis etnometodológico en cada una de las 134 empresas analizadas, situación que, por cuestiones de recursos, nos fue imposible de realizar.

Es apenas durante el siglo XX cuando se hacen los primeros esfuerzos para comprender el fenómeno del poder independientemente de las posturas políticas de los autores. Uno de los grandes pensadores de nuestros tiempos, Michael Foucault⁵ resume esta etapa inicial de manera brillante:

No se ve de qué lado – a derecha o a izquierda- habría podido ser planteado este problema del poder. A la derecha, no se planteaba más que en términos de constitución, de soberanía, etc., por lo tanto en términos jurídicos. Del lado marxista, en términos de aparato de Estado. La manera como el poder se ejercía concretamente y en detalle, con toda su especificidad, sus técnicas y sus tácticas, no se planteaba; uno se contentaba con denunciarlo en el “otro”, en el adversario, de un modo a la vez polémico y global: el poder en el socialismo soviético era llamado por sus adversarios totalitarismo; y en el capitalismo occidental era denunciado por los marxistas como dominación de clase, pero la mecánica del poder jamás era analizada. Sólo se ha podido comenzar a realizar este trabajo después del 68, es decir, a partir de luchas cotidianas y realizadas por la base, con aquellos que tenían que enfrentarse a los eslabones más finos de la red del poder. (Foucault, 1992: 190-191)

Algunos autores, en el extremo de la derecha de la que habla Foucault, ubican el estudio de la política como esencialmente institucional, en otras palabras, se enfocan en el Estado y sus diferentes estructuras de gobierno. Desde este punto de vista, la ciencia política sería la ciencia del Estado (Young, 1986:12); la política, entonces, sólo trataría del gobierno y por lo tanto la ciencia política

es el estudio del modo en que los hombres manejan los puntos de controversia que no pueden arreglarse simplemente recurriendo al argumento racional o a la evidencia irrefutable.(...) El punto central tanto del estudio como de las actividades que se estudian es el gobierno, es decir, la tarea infinita de elaborar las reglas y políticas cambiantes para cualquier sociedad humana de manera que ésta sobreviva (Leftwich, 1984: 68-69).

De acuerdo a diversos autores, el ámbito de la política se refiere exclusivamente al uso legítimo de la fuerza por parte del Estado para hacer cumplir la ley y de esta manera resolver los conflictos de la comunidad (Leftwich, 1987). Para estos autores de visión tradicional, no hay política en grupos dentro de la sociedad tales como: la familia, las empresas, los sindicatos, etc. Por ejemplo, cuando un sindicato elige a sus representantes o cuando éstos negocian un incremento de sueldo, no hacen política, sino sólo cuando el sindicato se une a un partido político y cabildea ante el gobierno sobre la legislación laboral, entonces sí hacen política. Postura que no se comparte en esta tesis porque consideramos que la política es inherente a la interacción humana.

⁵ Al final, decía Foucault (1992), sus trabajos sobre la locura y las clínicas mentales no eran otra cosa que estudios sobre el poder, sobre los mecanismos en que un grupo social determina lo que es “cordura” y lo que es “locura” de acuerdo a ciertos intereses arbitrarios.

Un enfoque alternativo, al cual nos sumamos, surgió desde mediados del siglo XX y ha cobrado gran influencia en los estudios sobre la política, el cual nos dice que ésta se debe ocupar de la naturaleza, la localización y la utilización del poder.

En este enfoque el centro de interés se desplaza de las instituciones mismas a la acumulación y el ejercicio del poder dondequiera que éste se encuentre. (...) el foco de interés (...) se centra en la lucha por ganar o retener el poder, por ejercitar poder o influencia sobre otros, o por resistir tal ejercicio (Young, 1986: 14).

El campo de la ciencia política se redefine en términos de las relaciones y las interacciones entre los individuos. Se pasa de la institución social, específicamente aquella especializada en el gobierno de un territorio, al individuo como unidad primaria del análisis político. La política se puede entender como un aspecto de la conducta humana y por lo tanto se consideran como políticos algunos de los fines de los seres humanos, así como los medios que emplean para lograrlos, por ejemplo las maniobras que ejercen los empleados en una empresa y que llamaremos tácticas políticas.

Entonces, ¿qué fines y medios son políticos y cuáles no? Eso depende del autor que se consulte. Aquí también encontramos dos puntos de vista, uno más amplio que otro. Una posición se centra en las funciones de la política y la considera como un proceso, por lo tanto, los fenómenos políticos se pueden encontrar en todos los sistemas sociales; se puede considerar política una variedad de actividades aunque no sean la preocupación principal del actor (Astley y Sachdeva, 1984; March y Simon, 1961; Mumby, 2001). Por otro lado, la visión estrecha, se enfoca en las estructuras políticas y se consideran en forma limitada los aspectos de los sistemas sociales, ya que se especializan en aquellos sistemas que se dedican a la política de tiempo completo y que se auto designan explícitamente como pertenecientes al subsistema político o gubernamental de la sociedad, enfoque que retoma el paradigma tradicional de análisis, pero que define en gran medida la mayoría de los estudios de ciencia política (Leftwich, 1987; Young, 1986).

Por otro lado, la visión estrecha, se enfoca en las estructuras políticas y se consideran en forma limitada los aspectos de los sistemas sociales, ya que se especializan en aquellos sistemas que se dedican a la política de tiempo completo y que se auto designan explícitamente como pertenecientes al subsistema político o gubernamental de la sociedad, enfoque que retoma el paradigma tradicional de análisis, pero que define en gran medida la mayoría de los estudios de ciencia política.

Para el estudio de las tácticas políticas en el sector calzado de Jalisco nos quedaremos con una visión amplia sobre el fenómeno político ya que la perspectiva de proceso es mucho más rica que la visión tradicional.

Mientras que el poder ha sido claramente un constructo central en la sociología y la ciencia política desde el siglo XIX, como vimos, el surgimiento de dicho concepto como objeto de estudio en la literatura administrativa es más reciente. Esto puede deberse a que el campo de la administración, cuyos autores fundadores, principalmente anglosajones adscritos a una corriente conservadora, adoptaron una lectura estrecha de Weber –que comentamos arriba- y asumieron que las empresas eran lugares donde la toma de decisiones era

exclusivamente racional. Autores como Fayol y Taylor, querían explicar la conducta de los individuos en la empresa mediante modelos económicos y matemáticos, por lo que el poder era visto como un constructo irrelevante.

El paradigma de la administración “científica” o escuela clásica no fue cuestionado sino hasta los años 60 por el trabajo pionero del Carnegie Group y su desarrollo de un “hombre administrativo” que toma en cuenta las limitaciones cognitivas y contextuales del individuo en la toma de decisiones; autores como March y Simon propusieron en esta línea que el proceso de toma de decisiones es un proceso político que resulta del conflicto de intereses característico de las empresas cuyas áreas compiten por recursos limitados (Mumby, 2001).

Sin embargo, el Carnegie Group se enfocó demasiado en los factores psicológicos de la toma de decisiones y dejó fuera los mecanismos estructurales de la empresa y la formación de coaliciones. Es hasta el trabajo de Thompson, quien se basó en la emergente teoría de sistemas quien incluye el concepto de incertidumbre, en el que se ven envueltos los miembros de la organización como un sistema abierto. En esta visión el poder es un elemento crítico en la resolución de problemas y la absorción de la incertidumbre (Ibíd.).

Para efectos de este documento, entendemos a la política como la acumulación y el ejercicio del poder para conciliar intereses diferentes; es por ello que sostenemos que en una empresa, sin importar su tamaño, se hace política todos los días.

Astley y Sachdeva (1984) definen al poder como la capacidad de que actores sociales, como los miembros de una organización, consigan objetivos o resultados deseados. El poder también se ha caracterizado como una construcción social que es perceptual por naturaleza⁶ (Fiol, O’Connor y Aguinis, 2001). En esta misma línea, Madison et al. (1980) definen a la política en la empresa como el proceso o la administración de la influencia, mientras que el poder lo caracterizan como una reserva de influencia potencial. El poder no es lo mismo que la autoridad formal, ya que ésta es producto de una designación unilateral del dueño de la empresa; existen jefes sin poder y empleados sin autoridad pero con poder en la empresa.

¿Cómo se genera el poder de las personas en una empresa? Existen cuatro teorías, que son de las más difundidas en la literatura administrativa: la teoría de la dependencia de Emerson, el modelo de poder estratégico de contingencia de Salancik y Pfeffer, el trabajo de Mintzberg sobre la génesis del poder en las empresas y finalmente, las bases del poder social de French y Raven (French y Bell, 1996), mismas que revisaremos brevemente.

La teoría de la dependencia del poder sostiene que el poder es inherente a cualquier relación social en la que una persona depende de la otra. Cuando una persona tiene algo que deseamos y que además no podemos conseguirlo de ninguna otra manera, entonces esa persona tiene poder sobre nosotros. Estos postulados se insertan en la teoría del intercambio social donde prevalece la idea que entre los actores sociales suceden intercambios de bienes

⁶ Esto no quiere decir que el poder sólo se perciba, sino que la interpretación de su ejercicio depende del punto de vista del observador.

y servicios sociales. Alguien puede permanecer en una empresa no sólo por el intercambio de su trabajo por dinero, sino también por el reconocimiento que conlleva el puesto.

El modelo de poder estratégico de contingencia, nos dice que el poder se acumula en sub unidades organizacionales, tales como individuos o departamentos, que resultan indispensables para resolver problemas. Entre más experiencia acumulen dichas sub unidades, más poder acumulan. Por su parte Henry Mintzberg (1984) ha desarrollado su propia teoría sobre el poder organizacional; para este autor hay cinco bases posibles de poder: el control de un recurso, el control de un habilidad técnica, el control de un conjunto de conocimientos, las prerrogativas legales y el acceso a quienes tienen el poder basados en algunas de las cuatro primeras bases. Además de la base del poder, la persona influyente debe tener la voluntad de utilizarlo y la habilidad para hacerlo.

Por su parte, para French y Raven (1996: 310) las cinco bases u orígenes del poder son las siguientes: 1) poder de recompensa, proporcionar algo que el otro valora; 2) poder coercitivo, proporcionar algo que el otro valora en forma negativa; 3) poder legítimo, la creencia de que aquel que tiene el poder tiene el derecho legítimo de ejercerlo; 4) poder de referencia, quien recibe el poder tiene relación o identificación con quien tiene el poder; y 5) poder experto, quien tiene el poder tiene el conocimiento o la experiencia que necesita el otro.

Si se analiza cualquiera de las teorías sobre las fuentes del poder, no sólo las aquí expuestas, es notorio que tienen mucho en común: el poder se deriva de la posesión o mediación de recursos, entre ellos, el más importante es la información y el conocimiento, tanto para conseguir otros recursos como para resolver problemas.

El poder organizacional es una función de la estructura y es inherente a la posición del individuo en dicha estructura; el poder provee acceso a la gente, la información y los recursos financieros, entre otras cosas. Por eso, aquellos que tienen el poder permanecen con poder, reforzando la estructura existente de la organización (Astley y Sachdeva, 1984). De ahí que algunos individuos dentro de la empresa perciban que vale la pena el esfuerzo por realizar tácticas políticas para conservar o para adquirir poder.

El poder en la organización tiene una fuente muy importante en los problemas, principalmente en aquellos que las organizaciones consideran críticos; de hecho la mayor cantidad del poder se deriva potencialmente de aquellos problemas para los cuales la empresa no está preparada. Si se presenta un problema para el cual la empresa ya tiene soluciones predeterminadas, entonces no constituyen una fuente de poder diferencial (Salaman y Thompson, 1984).

Un individuo o una subunidad de la organización, incrementará su poder en la medida que sea capaz de hacerle frente a un problema de una alta incertidumbre. El conocimiento para resolver problemas se traduce en poder. Pero esto ocurre bajo determinadas circunstancias, el individuo o la subunidad deben contar con cierto tipo de monopolio sobre la información requerida para resolver problemas y no ser fácilmente sustituibles. De esta manera el poder se distribuye de manera desigual entre los miembros de la empresa; el control de la organización recaerá en la subunidad encargada de enfrentar las áreas más problemáticas.

Además de las condiciones internas para generar poder en la organización (que se haga frente de manera eficaz ante la incertidumbre y los problemas; que no sea reemplazable y que sea central en su peso en todas las áreas de la organización), se deben tomar en cuenta los factores externos de la empresa ya que éstos pueden cambiar lo que para la empresa son incertidumbres (Leftwich, 1987). Aunado a los factores externos, la constante innovación en la resolución de problemas puede hacer obsoleto el conocimiento de las subunidades rápidamente, esto explica la naturaleza de constante cambio en el flujo de poder.

Otro concepto que se debe tener presente es que el ejercicio del poder no necesariamente corresponde a conductas observables, ya que puede ser implícito o manifiesto (Schively, 1999). El poder manifiesto corresponde, en una empresa, al seguimiento de órdenes explícitamente expresadas por una persona a otra (A le dice a B lo que quiere y B lo hace); el problema consiste en el análisis del poder implícito, ya que una persona puede hacer la voluntad de otra sin que medie ningún tipo de mensaje observable entre ellos (B hace algo porque cree que A así lo quiere, o porque quiere quedar bien ante A, etc.). En este trabajo nos enfocaremos en las conductas observables –las tácticas políticas– que intentan acumular poder ya que, para notar la presencia del poder implícito deberíamos entender la relación, en términos históricos, entre los sujetos observados.

De este modo queda claro que el ejercicio del poder no es exclusivo de la autoridad formal en un grupo social, como una empresa, basta con que un individuo sea percibido por sus compañeros, por ejemplo, como un intermediario entre ellos y los dueños, para que aumente considerablemente su poder aunque no tenga una posición de autoridad jerárquica.

Este trabajo considera que las empresas son entidades políticas. Por ejemplo, la tendencia hacia empresas más planas resulta en menores posibilidades de crecimiento vertical para los empleados; de la misma manera los recortes, fusiones y adquisiciones han aumentado el riesgo de perder las posiciones actuales; por último, la estructura jerárquica tradicional se ha debilitado por lo que las conductas y las maniobras políticas se presentan de manera más frecuente. En una típica estructura matricial, la coordinación y el balance entre las diferentes áreas de la empresa se logran todos los días a través de medios políticos y negociación, de ahí la importancia de comprender las tácticas políticas que usan los empleados.

2.1.2 La evolución del estudio de las tácticas políticas.

Para empezar se debe justificar el nombre del concepto: *tácticas políticas*. Una traducción literal del concepto que se usa en la literatura especializada en inglés que es: *organizational politics*, quedaría como *política organizacional*, pero este término puede confundirse en español con las políticas, reglas o normas establecidas por la organización (que en inglés serían las *organizational policies* o en singular: *policy*) (UNESCO: 1987: 1709). Por lo que en esta tesis nos referirnos al fenómeno como táctica (y no estrategia para relacionarlo con las actividades cotidianas y muchas veces no planeadas de los individuos) política (en su sentido más amplio que vimos en líneas previas).

En 1964, Michel Crozier fue el primero en identificar las tácticas políticas en los estudios sobre la organización en su estudio clásico sobre empleados de gobierno francés que aparentaron conformidad para hacerle el juego a la administración y así evitar que se inmiscuyeran en su independencia; además un grupo de ingenieros mantenían el control al ser los únicos que podían reparar la maquinaria. (Salaman y Thompson, 1984).

La esfera de lo político abarca más que el ejercicio del poder. Para esta tesis se utilizó una visión de la empresa como un sistema político, entendiendo éste como: “una red de miembros interdependientes usando poder, influencia y maniobras políticas para conseguir sus metas” (Sussman et al., 2002: 313).⁷

Se deben delimitar las actividades políticas en una empresa para después hablar de las tácticas políticas que analizaremos en el estudio empírico. En este sentido, dentro de una empresa, ¿qué tipo de actividades se pueden considerar como políticas? En la definición propuesta⁸, construida a partir de la aportación de diferentes autores arriba expuestos, se usa el término “tácticas políticas” para referirnos a las **conductas concientes y manifiestas que ejercen los individuos, influidos por cierta ideología y paradigmas, con la intencionalidad estratégica de obtener o mejorar posiciones de privilegio dentro del grupo para conciliar objetivos e intereses diferentes e incluso contradictorios.**

Las tácticas políticas tienen dos características fundamentales: influyen en la toma de decisiones que se toman a nivel estratégico (Eisenhardt y Bourgeois, 1988) y que además afectarán a todo el grupo; así como en el ejercicio mismo del poder ya que determinan actividades para ganarlo, retenerlo o resistirse al mismo (Schively, 1999). Analicemos estas dos características. Todos tomamos decisiones, pero, ¿qué es una decisión? Básicamente las decisiones son procesos conscientes y humanos, basados en valores o premisas, que terminan en la elección de una actividad por encima de otras alternativas (Salaman y Thompson, 1984: 213).

Una decisión implica tomar un curso de acción para alcanzar cierta meta, pero tomando en cuenta la información disponible y apropiada. La fuente de las decisiones es la información, una vez que se aplica dicho conocimiento se convierte en aprendizaje. Por lo tanto, la toma de decisiones en la empresa es el nexo básico entre el conocimiento y la percepción del poder. Sin embargo, no todas las decisiones en la empresa se pueden considerar políticas; la política se presenta cuando la toma de decisiones afecta a todo el grupo y dicha afectación se prolonga por un tiempo determinado, en otras palabras, las decisiones en la empresa son políticas cuando dichas decisiones se convierten en normas para el grupo.

En esta línea de pensamiento, Alberto Zanzi y Regina O'Neill (2001) han caracterizado las tácticas políticas en permitidas y no permitidas⁹. Las tácticas no permitidas son aquellas que se desvían de las normas organizacionales e incluyen conductas que se desean mantener en secreto ya que de conocerse podría perder su lugar en la empresa, por eso los

⁷ Traducción del autor

⁸ La definición es del autor, basado en diferentes autores (Butcher y Clarke, 2003; Connor y Morrison, 2001; Drory, 1993; Kacmar y Carlson, 1997).

⁹ O bien, sancionadas y no sancionadas.

individuos que las usan son muy discretos ya que son prácticas consideradas inaceptables, indeseables y negativas. Por ejemplo, si un individuo logra un ascenso mediante tácticas políticas no permitidas –como sobornos, chantaje, intimidación, etc.- y esto se hace público, provocará ansiedad, falta de satisfacción, apatía e incluso renuncias entre sus compañeros.

En contraste, las tácticas políticas permitidas son aquellas que las personas consideran aceptables porque son parte de las normas organizacionales, son típicamente toleradas, esperadas e incluso promovidas, por lo cual los individuos que las ejecutan desean que sus compañeros se enteren. Por ejemplo, las habilidades políticas como la construcción de coaliciones, la negociación con sindicatos, la habilidad para servir como mediador entre diferentes áreas de la empresa o con públicos externos, etc.

Las tácticas políticas en la empresa son conductas que ocurren, de manera informal, dentro de una organización e incluyen actos intencionales de influencia diseñados para proteger la carrera del individuo cuando se presentan diferentes cursos de acción conflictivos en la empresa (Connor y Morrison, 2001; Drory, 1993). También se relaciona a las tácticas políticas con la influencia social dirigida a aquellos que pueden proveer recompensas que ayuden a promover o proteger los intereses personales del sujeto (Kacmar y Carlson, 1997).

La política puede ser considerada como uno entre diversos sistemas de influencia en la organización (...) El sistema político puede describirse como el reflejo del poder que es técnicamente ilegítimo (...) en sus medios y algunas veces en sus fines también. (Las tácticas políticas) no son ni formalmente autorizadas o ampliamente aceptadas, ni oficialmente certificadas. Como resultado, la conducta política es típicamente divisoria y conflictiva, frecuentemente pone a individuos o grupos en contra de la autoridad formal, de la ideología aceptada y/o de la experiencia certificada. (Mintzberg, 1984: 134)¹⁰

Esta es la visión negativa de las tácticas políticas que permea numerosos estudios ya que autores como Mintzberg (1984), Wilson (1995, 1999) y Poon (2002) entre otros, consideran que este tipo de conducta afecta el desempeño y la productividad de la empresa por lo cual se les considera una práctica que debe ser eliminada o reducida al mínimo.

Empleados que perciben un alto nivel de política en su lugar de trabajo, reportan niveles más altos de estrés, bajos niveles de satisfacción laboral y altos niveles de intención de renunciar en comparación con aquellos empleados que perciben bajos niveles de política (Poon, 2003:138).

De acuerdo a estos autores, las tácticas políticas son acciones negativas, tales como la búsqueda extrema de los propios intereses del individuo mediante el engaño, la retención deliberada de información, la sorpresa o las agendas ocultas (French y Bell, 1996: 312).

La posición de esta tesis es que este enfoque es una visión parcial del fenómeno ya que no podemos definirlo sólo por sus conductas disfuncionales; las conductas como los juegos

¹⁰ Traducción del autor.

territoriales es un fenómeno inherente a la interacción en las empresas (Simmons, 1998), y se presenta tanto en hombres como en mujeres ya que se ha demostrado en investigaciones empíricas realizadas en los Estados Unidos que no hay relación entre el sexo del empleado y la participación en tácticas políticas (DuBrin, 1991). Este resultado será consistente con lo encontrado en la presente investigación empírica.

La descalificación de las tácticas políticas, contemplándolas como algo a eliminar en la organización tiene un sesgo ideológico. Si algún trabajador promueve sus derechos, inmediatamente es calificado como “conflictivo” y se le prohíbe hacer “política” en la empresa. La postura de este trabajo es la de entender la naturaleza de las tácticas políticas para mejorar la comunicación y la participación de los miembros de una empresa ya que, aunque estamos concientes de que dichas tácticas están ligadas al poder y al conflicto, es posible hacer compatibles tanto los intereses legítimos de los dueños y directivos con las necesidades de los empleados.

Otro concepto que también se le asocia una carga negativa es el de *redes de inclusión* y su contraparte las *redes de exclusión* (Castañeda y Cuellar, 1998). Son conceptos de reciente aparición en la literatura especializada que se insertan en la tradición constructivista. Las redes de inclusión desarrollan funciones de estabilización en los sistemas sociales, por medio de las cuales los individuos se sienten seguros porque generan su propia “legalidad” (se construyen una ética sólo válida para el mismo grupo), estructuran las expectativas de sus miembros (todos saben a qué atenerse si quebrantan sus propios códigos), las canalizan y las expanden (si alguna persona quiere entrar a cierta red de inclusión debe conocer y apropiarse de los códigos del grupo). Mediante las redes de inclusión se pueden aceptar como válidas muchas tácticas políticas en una empresa determinada. Por su lado, las redes de exclusión son sistemas que le sirven a la sociedad para recluir a sus miembros no deseados (hospitales psiquiátricos, cárceles, etc.).

Nuevamente nos encontramos ante una descalificación de la política en la empresa, pero que es aceptable en otros ámbitos, como en una entidad gubernamental. David Butcher y Martin Clarke (2002) elaboraron una comparación entre la percepción de la política en el gobierno y la política en la empresa (Cuadro 2.1).

Cuadro 2.1 Comparación entre la percepción de la política en el gobierno y en la empresa

POLÍTICA EN EL GOBIERNO	POLÍTICA EN LA EMPRESA
• Percibida como legítima	• Percibida en general como ilegítima
• Fuertemente ligada con la democracia gubernamental	• Aceptación limitada de la democracia en la toma de decisiones
• Se espera y se alienta la discusión y el conflicto de intereses	• El conflicto de intereses no es fácilmente tolerado
• El debate encubierto es considerado legítimo	• El debate encubierto es considerado ilegítimo
• Proceso positivo para promover la representación formal	• Proceso negativo que frustra la eficiente administración jerárquica

Fuente Butcher y Clarke /2002:41)

Sin embargo, la acción política en la empresa puede ser interpretada como una manera de lograr las mejores decisiones comunes a los problemas del grupo. Esta perspectiva, congruente con nuestra visión en este trabajo, enfatiza en los aspectos cooperativos de la toma de decisiones para lograr el bien común en la empresa, conciliando y negociando los diferentes intereses de los miembros de la misma.

La acción política en la empresa puede ser interpretada como la manera en que una persona o grupo domina (en términos weberianos) a otra persona o grupo. Para ubicar las tácticas políticas disfuncionales se ha acuñado el término “maquiavelismo”, que se usa incluso en el lenguaje común. El término maquiavelismo se refiere al conjunto de creencias cínicas sobre la naturaleza humana, la moralidad y la aceptación para utilizar maniobras manipuladoras para lograr los objetivos personales (Connor y Morrison, 2001). De hecho algunos investigadores sostienen que las tácticas políticas están negativamente relacionadas con factores como el compromiso organizacional (Randall et al., 1999).

Entonces, ¿las tácticas políticas en la empresa tienen algo de positivo? La postura de este trabajo es afirmativa y existen autores que sustentan esta postura (Butcher y Clarke, 2003; Ferris et al., 1996; French y Bell, 1996; Kacmar y Carlson, 1997).

La acción política en la empresa también puede caracterizarse por una búsqueda equilibrada entre el interés personal y el interés de los demás; negociaciones sobre los recursos escasos donde ambas partes obtengan beneficios; afrontar los problemas y la toma de decisiones derivada de los mismos, en forma abierta y participativa para lograr la acción y participación de los miembros del grupo, etc. Sostenemos que la política es inherente a la conducta humana y por lo tanto, al funcionamiento de las empresas.

La percepción de las tácticas políticas, que hemos definido líneas arriba, ocurre en cualquier organización, ya que ésta, como dijimos, puede ser entendida como un ente político. La percepción de las tácticas políticas no depende del tipo de estructura o sistema organizacional, ya que se presenta tanto en un sistema racional burocrático, como en un esquema centralizado autoritario. La percepción de las tácticas políticas se dará en diferente medida y afectará de manera diferente de acuerdo a la organización, pero sin duda se presentará, sobre todo en la toma de decisiones, como ya se ha demostrado (Eisenhardt y Bourgeois, 1988).

Los juegos territoriales son una realidad cotidiana de las empresas de todos los tamaños y no debemos ignorarlos, debemos entenderlos y tratar de minimizar sus efectos negativos y aprovechar los positivos, ya que tratar de eliminarlos es como querer sacar los sentimientos de una organización; mientras estemos trabajando entre seres humanos, independientemente de la cultura a la que pertenezcan, esto no será posible.

Existe una fuerza oculta en todos nosotros que limita nuestros deseos de dar una completa colaboración de 100%. Tenemos un deseo innato de guardarnos algo para nosotros o para nuestro grupo (...) He elegido designar a la fuerza que conduce a las conductas de no colaboración como impulso territorial (Simmons, 1998: 5)

Hay otro supuesto que se debe considerar: los errores no se cometen de manera deliberada, ya que se considera un comportamiento ilegítimo, no profesional; sería una violación al contrato (tanto el real como el psicológico) establecido con la empresa. Debemos suponer entonces que ni los dueños, ni los empleados, establecerán una posición de mutua desconfianza desde el principio para poder lograr las metas de la empresa. Esto es lo que debería suceder, aunque en realidad se presentan, tarde o temprano, lo que Argyris (2001) llama las *rutinas defensivas*.

Una rutina defensiva es cualquier acción o política cuyo propósito sea evitar que los ejecutores experimenten una incomodidad o una amenaza y lo hace en formas que dificultan identificar y reducir las causas de la incomodidad o la amenaza. Las rutinas defensivas protegen en exceso y van en contra del aprendizaje; se activan en condiciones en las cuales es probable que sean más contraproducentes (2001: 83).

De esta manera, una rutina defensiva se crea porque los individuos creen que son necesarias para la supervivencia de ellos mismos y de la organización. Por ejemplo, se utilizan para cubrir los errores, tanto propios, como los de los compañeros cercanos. No se espera que los errores se pasen por alto y por lo tanto eso no se discute, e incluso el hecho de que no se discuta es indiscutible. Si los errores, el encubrimiento de los mismos y el hecho de que ello no sea discutible, sale a la superficie, esta conducta será censurada por los compañeros de trabajo y calificada como un “falta de lealtad”. Esta es una estrategia para cubrir las tácticas políticas no permitidas por las mismas personas que las ejercen.

¿Por qué esta conducta se hace tan poderosa en las organizaciones? Porque también los individuos van formando al paso del tiempo sus propias *teorías de la acción*, esto quiere decir que han desarrollado y aprenden mapas cognoscitivos sobre la manera “correcta” de responder ante diversos estímulos o problemas.

Argyris (2001) sostiene que los seres humanos tienen dos tipos de teorías de la acción, uno de ellos es el modelo que adoptan, se expresa en forma de valores y creencias; sobre este modelo existen numerosas variaciones ya que depende de las diferentes culturas. El otro modelo es la teoría que emplean realmente, misma que sólo puede ser estudiada si analizamos los comportamientos de los sujetos; de acuerdo al mismo autor sobre las teorías empleadas sí podemos encontrar patrones comunes en el comportamiento de los individuos, independientemente de las culturas. A éste último tipo de teoría de la acción le llama *modelo I*.

En otras palabras, no importa lo que digas que crees, sino lo que realmente haces en la empresa. Por ejemplo, los empleados pueden estar de acuerdo en que lo más importante es el trabajo en equipo, ya que saben que ese es un valor promovido por la gerencia y que es parte de la misión, visión, filosofía y valores de la compañía, pero en el plano de los hechos, los individuos velan únicamente por sus propios intereses.

Parte de la fuerza del modelo I es que no se admite su existencia. En un seminario para directivos, el que esto escribe afirmó que en todas las empresas existen, en mayor o en menor medida, juegos territoriales o luchas internas por el poder. Una joven, hija del dueño

de una empresa de inmediato tomó la palabra y dijo que en su empresa no existían las tácticas políticas. Le contesté: “¿a quién de tus empleados le tienes más confianza?”; ella me dijo un par de nombres. “Bien”, le dije, “esos empleados llegaron a esa posición por una lucha interna de poder y con seguridad son envidiados por sus compañeros, lo que resultará tarde o temprano, en juegos territoriales”.

El modelo I se fundamenta en un razonamiento defensivo, la empresaria del ejemplo anterior no quería admitir las luchas internas de poder porque lo consideraba una desviación de las metas organizacionales; y lo que es peor, este mismo razonamiento defensivo impide cuestionar el razonamiento defensivo. Es un ciclo retroalimentado que refuerza el autoengaño y mantiene el estatus quo. Los sujetos aprenden las teorías empleadas (el modelo I), desde muy temprano en sus vidas, ya que son la manera en que aprenden a “sobrevivir en el mundo”.

La lucha por el salario y la supervivencia en la Pyme hace que los participantes de una organización traten de conocer lo más rápidamente posible las “reglas del juego” (el modelo I), ya que el conocimiento de estas reglas no escritas les pueden brindar mayores probabilidades de subsistencia en su lugar de trabajo. El trabajador está atento a las señales verbales y no verbales que le presenta la autoridad formal, pero sobre todo la autoridad informal, para formarse su propio criterio para resolver problemas y tomar decisiones.

De hecho, Butcher y Clarke (2003) sostienen que se debe promover el estudio de la conducta política ya que lo consideran el “eslabón perdido” en los estudios organizacionales; no se debe ver a la política como una conducta disfuncional o aberrante, que muy pocos admiten ejercer, sino incluso como una habilidad necesaria en los administradores, tal como los ejemplos que vimos al hablar de las tácticas políticas permitidas.

Ahora bien, si las tácticas políticas se ocultan o no se acepta el hecho de que se ejecutan, como vimos al analizar la teoría del modelo I de Argyris (2001), ¿cómo podemos estudiarlas en una empresa? La solución a este problema se resuelve si, como en la encuesta que presentaremos más adelante, se le pregunta al individuo sobre las tácticas políticas que ejercen *los demás*. De esta manera obtenemos información porque la gente se muestra deseosa de hablar sobre lo que percibe en la conducta de sus compañeros.

Otra dificultad que encierra el estudio de la percepción política es que una misma conducta puede ser considerada como política por un observador y como no política por otro observador, dependiendo de la experiencia previa y del marco de referencia de cada uno. Sin embargo, ya que las preguntas del instrumento de recolección de datos fueron diseñadas pensando en tácticas políticas relacionadas con conductas manifiestas y concretas que los encuestados podían identificar en sus compañeros o jefes, es posible llegar a conclusiones válidas.

Los autores, principalmente norteamericanos y europeos, que se han dedicado al estudio de la política en las empresas han desarrollado diversos modelos de percepción de las tácticas políticas, donde se han incluido variables como: factores personales y organizaciones, en su relación con la influencia individual y resultados organizaciones como el retiro, la ansiedad

en el trabajo, el compromiso hacia la empresa y la satisfacción con el trabajo (Randall et al., 1999); el desempeño en el contexto y la personalidad (Witt et al., 2002); en relación con la manera en que los empleados tratan de impresionar a sus jefes (Zivnуска, et al. 2004); e incluso en función de la experiencia, el tamaño de la empresa y la independencia percibida (Conner, 2006), entre muchos otros estudios que podemos mencionar.

De acuerdo a Kacmar y Ferris (1991) la percepción de las tácticas políticas consiste en la percepción del individuo de las actividades políticas de los demás, no de él mismo; delimitación que facilita, como vimos, la disposición a responder con mayor certeza. ¿Qué actividades políticas se miden con este modelo? Kacmar y Carlson (1997) proponen tres factores en los que se puede dividir la percepción de las tácticas políticas: conducta política general (*general political behavior*); conducta política de permanencia (*go along to get ahead*); y además, pagos y promociones (*pay and promotion policies*¹¹). Debido a que suscribimos la postura de estos autores, éstas son las categorías que usaremos en nuestra encuesta y las explicaremos con detalle en la sección denominada: “definición de variables” del capítulo dedicado a la evidencia empírica.

Además, dicho modelo también predice el nivel de control o comprensión del individuo sobre los procesos organizacionales. El modelo que derivó en una escala denominada *Perception of politic scale* (POPS), ha sido aplicado en diferentes ocasiones, pero siempre en Estados Unidos o Canadá (Kacmar, Bozeman, Carlson y Anthony, 1999). Aplicamos una versión actualizada del POPS en la investigación que aquí se presenta (Fields, 2002; Kacmar y Carlson, 1997).

Después de revisar la literatura especializada en español disponible en bases de datos electrónicas, hasta la última versión de esta tesis, esta es la primera traducción y adaptación de POPS al español. A pesar de que el instrumento fue diseñado para una cultura diferente, se cuenta con ejemplos de diversas investigaciones que han sido diseñadas para Estados Unidos y han sido aplicadas con éxito en México (Arias Galicia, 2005; Belausteguigoitia, 2000; Iglesias, 1998; ITESM, 1995; Madrigal, 1999; Mercado, 2002).

El interés en el tema sigue en aumento y cada vez es más común encontrar materias sobre poder y política en la empresa, en las escuelas de negocios norteamericanas. Mientras que en España y otros países se ha desarrollado toda un área temática que se llama: gobierno de la empresa y que se ocupa de las estructuras y los procesos que dirigen los destinos de los negocios (Pelechano y Reyes, 2003), en países como México, todavía se considera a las tácticas políticas en la empresa como una práctica disfuncional que debe ser erradicada, en lugar de considerarla un objeto de estudio y análisis.

¹¹ El uso de “policies” o “policy” no debe causar confusión ya que el establecimiento, pero sobre todo, el uso y aplicación de estas “políticas”, implica una lucha de intereses. Por ejemplo, ¿los empleados perciben justos los procedimientos por los cuales una persona obtiene un aumento o un ascenso y otras no?

2.2. EL COMPROMISO HACIA LA EMPRESA.

2.2.1. Estudios sobre el compromiso hacia la empresa

Para entender si las tácticas políticas afectan el compromiso percibido por los trabajadores en la PyME del sector calzado del estado de Jalisco, presentaremos primero una presentación relativa al desarrollo y evolución del concepto.

Los primeros trabajos sobre el compromiso organizacional se remontan a la década de los 60 en los Estados Unidos (Becker, 1960), pero no fue sino hasta la siguiente década cuando se empieza a difundir el constructo, ya que desde mediados de la década de los 70 y hasta finales de los 90, se contabilizaban más de 500 estudios publicados que utilizaron el compromiso organizacional como su variable central de análisis (Eby et al., 1999: 463); sólo entre 2001 y 2004 se publicaron 202 artículos sobre el tema en revistas especializadas (Fiorito et al., 2007) y todo este interés se justifica en el supuesto de que el compromiso organizacional afecta los resultados de la empresa.

La definición más comúnmente citada de compromiso organizacional en los numerosos trabajos que se han publicado, data de la década de los 70 y corresponde a los autores: Lyman Porter, Richard Steers, Richard Mowday y Paul Boulian (1974). El compromiso organizacional, de acuerdo a estos autores, se refiere a “la fuerza relativa de identificación e involucramiento de un individuo respecto de una organización en particular” (Porter et al., 1974: 604). El compromiso se caracteriza al menos por tres factores: 1) una fuerte creencia y aceptación de las metas y valores de la organización, 2) la disposición para invertir un considerable esfuerzo en apoyo de la organización y 3) un definitivo deseo de permanecer como miembro de la organización (Ibíd.).

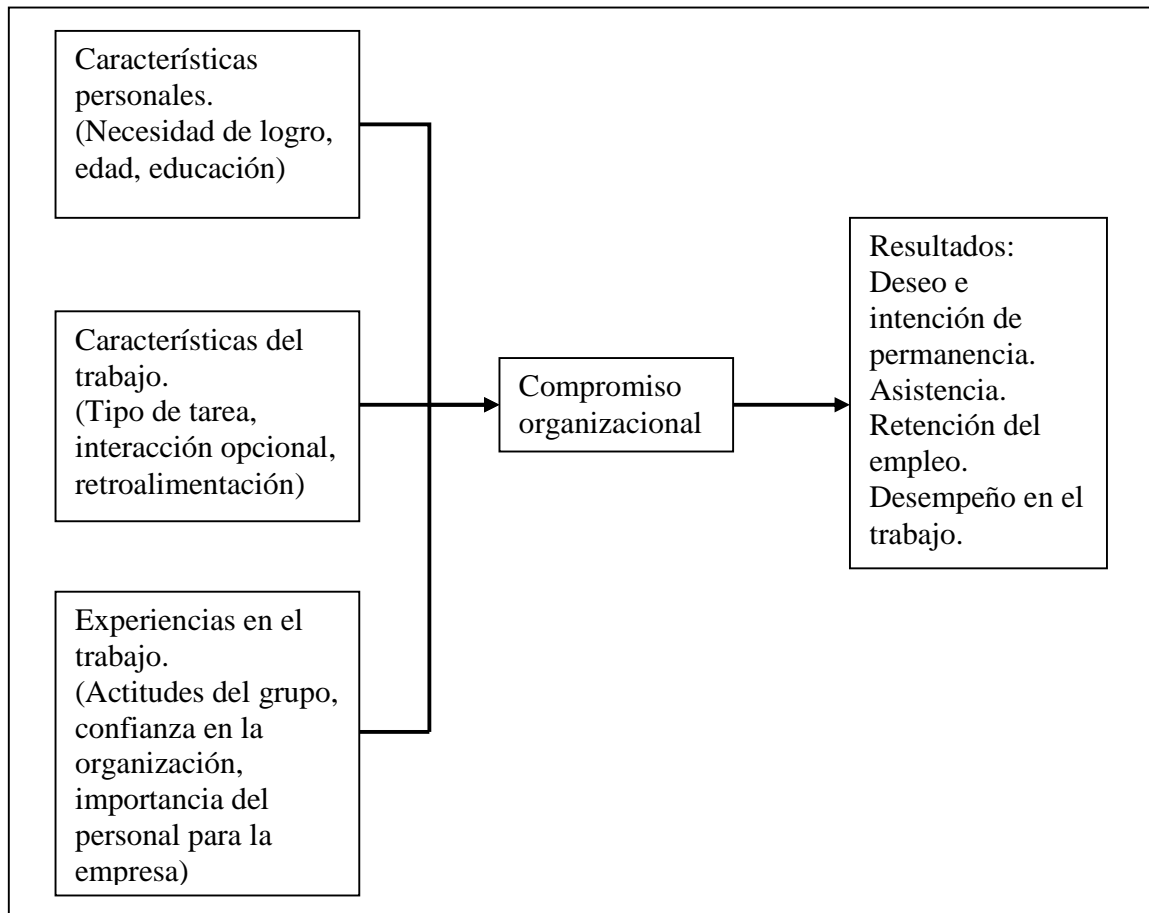
En 1977, uno de los precursores de este concepto, Richard Steers, propone, a partir de un estudio entre 382 empleados de un hospital y 119 científicos e ingenieros, un modelo que trata de explicar las principales influencias y resultados del compromiso organizacional (Figura 2.1).

Dicho modelo se sigue citando en numerosos estudios aunque con un error de traducción: se traduce “*work experience*” por “experiencia laboral”, y dicho término en español se refiere a los antecedentes laborales de un individuo, su curriculum vitae, digamos; cuando en realidad el autor se refiere a “experiencias en el trabajo” percibidas por el empleado, tales como el clima laboral, las actitudes del grupo, etc.

En su estudio, Steers (1977) encontró que el compromiso está más relacionado con las experiencias en el trabajo que con las características personales o con las características del trabajo. Las variables señaladas en este modelo trazaron las líneas de investigación sobre el compromiso para los siguientes años¹².

¹² Los valores que estudian estos autores se relacionan con la confianza en la organización y la importancia del personal para la empresa.

Figura 2.1 Modelo de compromiso organizacional de Steers.



Fuente: Steers (1977: 47)

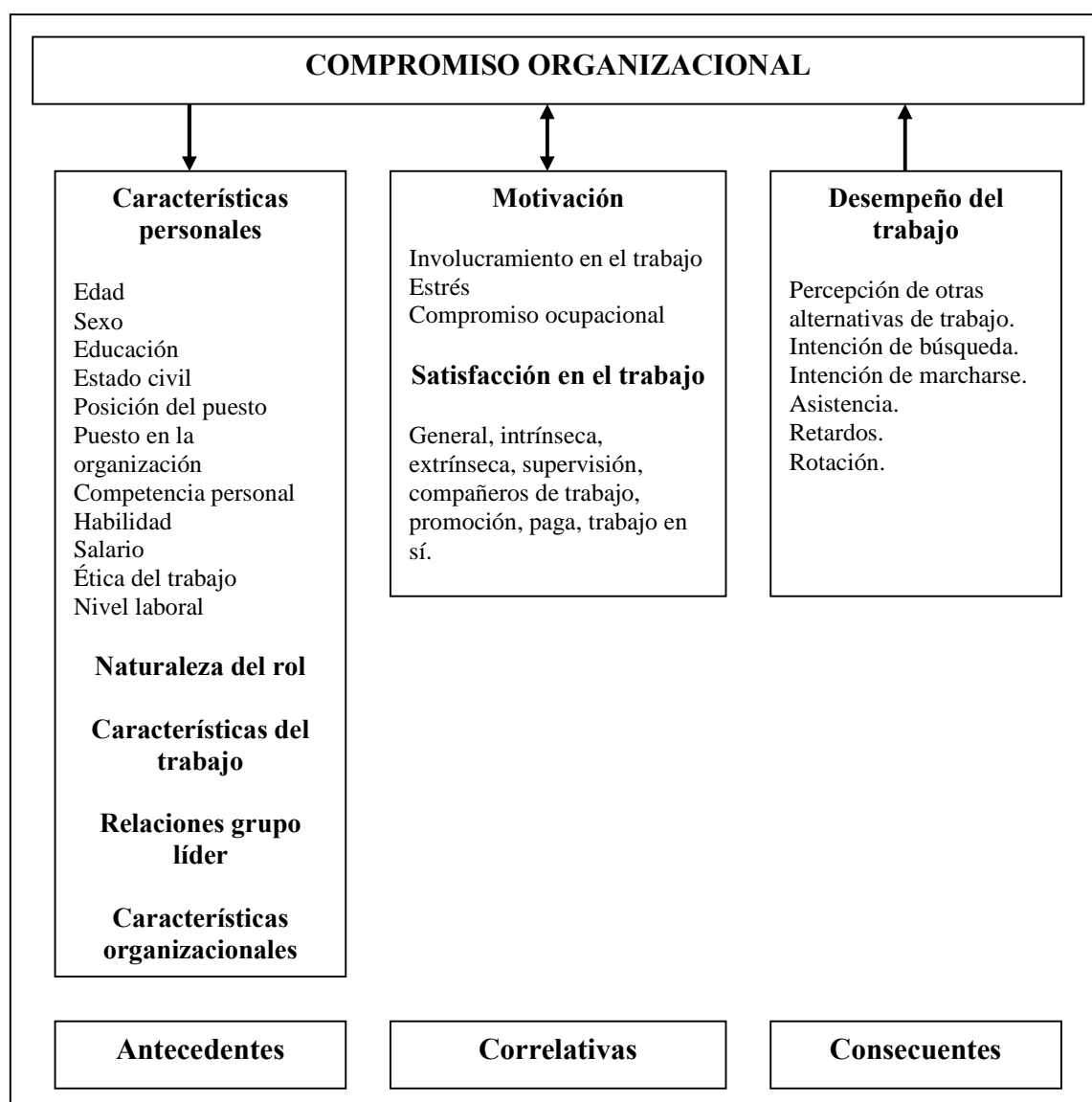
Tres de los cuatro autores que propusieron la definición del concepto en 1977, proponen unos años después el instrumento de recolección de datos para medir el compromiso más utilizado hasta la fecha: el *Organizational Commitment Questionnaire* (OCQ) (Mowday, Steers y Porter, 1979). Representa la medida más popular del constructo ya que fue usado en 103 de 174 estudios revisados por Mathieu y Zajac (1990). A partir de este análisis, Mathieu y Zajac proponen un modelo de compromiso alternativo al de Steers (Fig. 2.2).

El compromiso entonces resulta ser el eslabón entre el individuo y la organización. Mathieu y Zajac (1990) definen dos tipos de compromiso: actitudinal e intencional. El compromiso intencional es el resultado de las negociaciones entre el sujeto y la empresa en cuanto a beneficios extras o inversiones de tiempo. El compromiso actitudinal se resume en la disposición que el sujeto ha construido hacia la empresa.

¿Cómo se construye dicha actitud? Por factores que los autores llaman antecedentes (características personales, naturaleza del rol, características del trabajo, relaciones entre el grupo y el líder y características organizacionales). La correlación más alta entre estas

variables se da entre el compromiso organizacional y las características del trabajo, así como entre la relación líder grupo; las variables que menos correlación tienen con el compromiso son las características personales, las de la organización y la naturaleza del rol (Mathieu y Zajac, 1990).

Figura. 2.2 Modelo de compromiso organizacional de Mathieu y Zajac.



Fuente: Mathieu y Zajac (1990)

Sin embargo, el modelo del OCQ presenta una visión reduccionista ya que no reconoce la naturaleza multidimensional del fenómeno porque mide actitudes, creencias e intenciones de manera indiscriminada, lo que puede crear confusión conceptual. Mientras que el OCQ se enfoca en un solo tipo de compromiso, otros autores han identificado dos o tres formas de compromiso (Koslowsky, Caspy y Lazar, 1990; Meyer y Allen, 1993). El compromiso

organizacional es un fenómeno mucho más complejo de lo que se pensaba, ya que no tomó en cuenta los cambios que han ocurrido en el mundo laboral desde que se desarrolló el OCQ en los años 70.

Un instrumento de recolección de datos alternativo al OCQ fue desarrollado en 1984 por los autores Natalie J. Allen y John P. Meyer. En 1990 las subescalas afectiva y de continuidad fueron complementadas con la subescala normativa para integrar su modelo de compromiso de tres componentes: afectivo, normativo y de continuidad (Meyer y Allen, 1984; Allen y Meyer, 1990; Meyer y Allen, 1991; 1996). Este instrumento, denominado *organizational comitment scale*, supera muchas de las carencias del OCQ, pero aun requiere de mejoras tal como lo comentaremos en el capítulo relacionado con el método que aplicamos en el estudio empírico. En 1993 ampliaron su modelo al ámbito ocupacional, esto quiere decir que propusieron las escalas para medir no sólo el compromiso del empleado hacia su organización, sino también hacia su propia profesión (Meyer, Allen y Smith, 1993).

Seguidamente se presentan las tres dimensiones del modelo de Meyer y Allen (1996). El **compromiso afectivo** se refiere a los sentimientos de pertenencia y sentido de apego a una organización. Ha sido relacionado con las características personales, la estructura organizacional y con las experiencias en el trabajo como: el pago, la supervisión, la claridad del rol y la variedad de las habilidades del empleado (Hartmann y Bambacas, 2000).

El **compromiso de continuidad** se relaciona con los costes percibidos (tanto financieros como no financieros) de dejar el actual trabajo y con la percepción de falta de alternativas laborales (Becker, 1960; Hrebiniak y Alluto, 1972).

En el pasado, las empresas desarrollaron acuerdos (contratos psicológicos y contratos efectivos) donde la promoción se otorgaba a los individuos con base en su permanencia y lealtad; aquellos que se retiraban prematuramente perdían beneficios como la pensión; si las habilidades desarrolladas en la organización no eran transferibles también se traducían en costos; otro ejemplo era el costo de cambiar a toda la familia del empleado, a veces el cambiar de trabajo también implica el cambio de residencia. El análisis de estos costos y/o beneficios se traduce en el compromiso de continuidad.

El **compromiso normativo** se refiere a la obligación que los empleados sienten sobre la permanencia en una organización, para cubrir lo que Wiener (1982) describe como una “expectativa cultural” generalizada acerca de que un sujeto no debe cambiar de trabajo muy rápido, ya que se arriesga a ser calificado como poco confiable. Algunos profesionales de RH en México le llaman a este efecto: “estabilidad de currículum”, donde se ve mal si un candidato ha tenido muchos trabajos en poco tiempo. Incluso el personal de línea puede sentir un tipo de compromiso de este tipo, al menos eso se ha encontrado en las investigaciones empíricas realizadas en México (Belausteguigoitia, 2000; Mercado, 2002).

Este tipo de compromiso también incrementa las posibilidades de recompensas como la capacitación o la consideración de necesidades especiales. Por ejemplo, si una empresa le paga la maestría a un empleado, éste contrae un compromiso, muchas veces por escrito, de permanecer en la empresa un tiempo razonable después de culminar sus estudios. El

compromiso normativo puede durar sólo hasta que se percibe que la “deuda” ha sido “pagada” con tiempo.

A finales de los 80, McGee y Ford (1987) pusieron en tela de juicio la estructura de los compromisos afectivos y de continuidad en su estudio realizado a 350 maestros en los Estados Unidos y Canadá. El análisis factorial reveló cuatro, no tres, tipos o factores del compromiso. La diferencia consistió en que el compromiso de continuidad lo separaron en dos factores: el compromiso de continuidad con pocas alternativas y el compromiso de continuidad con alto sacrificio.

A partir de dicho estudio, Meyer, Allen y Gellatly (1990) probaron las dos subescalas de compromiso y concluyeron que no se replicaba de manera consistente entre diferentes muestras ya que la interpretación de los ítems o preguntas era ambigua y porque la escala no era unitaria. Sin embargo, debido al nivel de consistencia interna de la escala propuesta por McGee y Ford, también concluyeron que cuando el nivel de correlación con la subescala del compromiso afectivo era similar, se podrían combinar las dos subescalas del compromiso de continuidad, esto debido a que las personas que tienen mayor compromiso afectivo pueden percibirse a sí mismas como menos afectadas por la falta de alternativas (Meyer et al., 1990).

En el verano de 1989, el influyente autor Charles O'Reilly (1989) propone un proceso por el cual pasan los individuos al asumir el compromiso: aceptación, identificación e internalización.

En la primera etapa, la aceptación, una persona está de acuerdo con la influencia de otros principalmente para obtener algo de ellos, como la paga. La segunda etapa es la identificación en donde el individuo acepta la influencia para mantener una satisfactoria y autodefinida relación. La gente se siente orgullosa de pertenecer a la empresa. La etapa final del compromiso es la internalización en donde el individuo encuentra valores en la organización que son intrínsecamente satisfactorios y congruentes con los valores personales. (18)¹³

En los años 80 y 90 surgió una verdadera explosión sobre estudios referentes al tema. Tan sólo del compromiso organizacional y su relación con el desempeño laboral habían sido publicadas 93 investigaciones hasta el 2001 (Riketta, 2002). Además, el compromiso también ha sido estudiado en su relación con la rotación de personal, tanto la presente como la potencial (Meyer, Allen y Smith, 1993); con el ausentismo (Gellatly, 1995); con el desempeño en el trabajo (Meyer et al., 1989; Testa, 2001). Ya en el siglo XXI, algunos ejemplos de investigaciones sobre el compromiso, son las realizadas en relación con las prácticas de recursos humanos (Meyer y Smith, 2000); entre el profesionalismo y el nivel de compromiso (Bartol, 1979); y muy recientemente también se ha estudiado la relación entre el compromiso y el apoyo de los supervisores (Stinglhamber y Vandenberghe, 2003; Cheng, Jiang y Riley, 2003) y con las características organizacionales (Fiorito et al., 2007).

¹³ Traducción del autor.

Incluso se han hecho diversos meta análisis, que son estudios sobre los estudios, publicados exclusivamente sobre compromiso (Mathieu y Zajac, 1990; Blau y St. John, 1993; Cohen y Hudecek, 1993; Riketta, 2002).

A pesar de sumar cientos los estudios sobre el compromiso organizacional, éstos se refieren casi en su totalidad a empresas de los Estados Unidos. El interés sobre el compromiso en otros países es relativamente reciente. Sólo hasta la década de los 90 iniciaron trabajos en países como: Australia, Canadá, Gran Bretaña, Israel, Japón, Corea del Sur, Nueva Zelanda, Pakistán y Singapur, entre los más importantes (Randall, 1993). México se incorporó a esta lista hacia finales de los 90 (Harrison y Hubbard, 1998) e inicios del siglo XXI, sobre todo con trabajos relacionados con el Programa del Doctorado en Ciencias de la Administración de la UNAM (Arias Galicia, 2005; Belausteguigoitia, 2000; Mercado, 2002), por lo que su desarrollo en México y en América Latina aun es incipiente.

Diversos autores coinciden en que al paso de los años se han formado dos perspectivas para el estudio del compromiso (Mathieu, Bruvold y Ritchey, 2000). Una es la visión conductual y otra la actitudinal, veamos en qué consiste cada una de ellas.

El enfoque que trata al compromiso como un comportamiento, parte de la premisa de que el individuo está comprometido con la organización si obtiene beneficios por su labor. Es por ello que se supone que la persona se compromete debido a que es más costoso para ella abandonar la empresa en relación con los beneficios que obtiene o que puede obtener. El medio ambiente del trabajo y las características del trabajo mismo no son fundamentales en este enfoque. Aquí podemos ubicar tanto el compromiso normativo como el de continuidad de Allen y Meyer (1990).

Por su parte, el enfoque que contempla al compromiso como una actitud le da énfasis a las ligas emocionales del individuo con su organización. El compromiso se define como un estado en el cual el empleado se identifica con las metas y valores de la empresa y desea sinceramente ser parte de ellas. El compromiso afectivo de Allen y Meyer (1990) sería el ejemplo de este enfoque.

Otros autores que han tratado el tema del compromiso y lo han plasmado en instrumentos de recolección de datos son: O'Reilly, Chatman y Caldwell (1990), con su instrumento de apego psicológico (*psychological attachment instrument*); Cook y Wall (1980), por un lado, Balfour y Wechsler (1996) y Jaros, Jermer, Koehler y Sincich (1993) por otro, con sus respectivos cuestionarios sobre compromiso organizacional; también Blau (1989) generó un cuestionario para medir el compromiso hacia la carrera; Gregersen y Black (1992) comparan el compromiso hacia las empresas matrices y las filiales locales de firmas transnacionales; finalmente, los autores Becker, Billings, Eveleth y Gilbert (1996) se enfocaron en el compromiso hacia el supervisor.

Una vez se analizaron todos los autores y corrientes mencionados, se optó por el modelo de Allen y Meyer (1990), ya que estos autores contemplan en su trabajo el compromiso desde el punto de vista de *comportamiento* y desde la perspectiva de ser una *actitud*. En nuestra revisión también encontramos autores que buscaron una relación entre compromiso y tácticas políticas (Randall et al., 1999; Witt, Treadway y Ferris, 2004), así como trabajos

realizados sobre el compromiso organizacional en México (Arias Galicia, 2005; Belausteguigoitia, 2000; Mercado, 2002); trabajos en los cuales también nos basamos.

2.2.2.. Críticas al estudio del compromiso organizacional.

En esta revisión no se puede dejar de mencionar numerosas críticas al constructo: compromiso hacia la organización. En este sentido, cabe mencionar que algunos autores no están de acuerdo con el hecho mismo de poder medir el compromiso organizacional. Por ejemplo, Somers (1995) al analizar los estudios recientes sobre el compromiso ha notado que las subescalas de continuidad y normativa han agregado pocas explicaciones debido a su bajo índice de correlación de estas variables, no así el compromiso afectivo que es claramente el de más alto valor explicativo en numerosos estudios (Hartmann y Bambacas, 2000); Somers concluye diciendo que realmente la única dimensión importante del modelo de Allen y Meyer es la afectiva y por lo tanto no contribuye de manera significativa a la comprensión del compromiso organizacional. Esta crítica será consistente con lo que encontramos en nuestra encuesta.

Aunque la independencia de los tres factores del modelo de Allen y Meyer (1996) no es clara, dichos autores se defienden argumentando que existe suficiente evidencia para usar la escala de tres factores aunque no sea claro si el compromiso de continuidad sea un constructo unidimensional.

Incluso existen autores como Yehuda Baruch (1998) que han propuesto el fin de este concepto como una especie de moda que ya fue rebasada por la realidad cambiante del mundo empresarial; moda en los estudios que ni siquiera llegamos a reconocer en México.

En un entorno donde imperan los recortes de personal y donde las empresas *maquiladoras*¹⁴ aparecen y desaparecen dejando a miles de desempleados, no es factible, de acuerdo a sus críticos, hablar de compromiso del empleado. Sobre todo en la PyME donde la lucha por la sobrevivencia de los empleados hace muy complicado el hablar de compromiso, sobre todo de continuidad.

Argyris (2001b:23-24) se une a las críticas en torno a la construcción del compromiso:

El compromiso puede ser interno o externo. La diferencia radica en cómo se activa y en la fuente de energía que utiliza. El compromiso externo es producto de políticas y prácticas administrativas que permiten que los empleados cumplan con sus funciones. El compromiso interno se deriva de las energías internas de los seres humanos y se activa a partir de la culminación de un trabajo, lo cual constituye un hecho gratificante en sí mismo. (...) El compromiso interno requiere, no sólo el

¹⁴ La “maquila” es un término que se usa en América Latina para referirse a la subcontratación de manufactura externa con el fin de minimizar costes de producción. Empresas como Sony, Nokia, HP, etc., cuentan con plantas que “maquilan” sus productos en México; esto quiere decir que otras empresas les fabrican sus productos y así ellos se libran de contratar a personal de manera directa. Sin embargo, la práctica de la “maquila” no es sólo de las grandes empresas, también PYMES hacen que pequeños talleres les hagan sus productos por el mismo interés en minimizar costes de producción.

consentimiento sino también la participación de los empleados en la definición tanto de las metas como de las normas de desempeño. Cuanto más deseable sea el compromiso interno, mayor será la participación. Pero, ¿es realista esperar que miles de empleados tengan una participación genuina? No lo creo.

Sin embargo, a pesar de que coincidimos en que las circunstancias en que fue creado el concepto de compromiso son diferentes a las actuales y además diferentes a una realidad como la mexicana, la tarea pendiente no es olvidarse de estudiar el compromiso organizacional, sino transformar dicho concepto, adecuando sus componentes y los instrumentos de medición a la realidad del siglo XXI.

Este trabajo pretende aprovechar las posibilidades de este constructo para conocer mejor cómo se presenta el compromiso en los empleados de las Pyme y además ofrecer sugerencias de ajustes a la escala de Allen y Meyer (1990) en las conclusiones de la presente investigación.

2.3. EL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO.

2.3.1 Importancia del aprendizaje organizativo en el entorno socioeconómico actual

El siglo XXI ha marcado el inicio de un nuevo entorno socioeconómico, cada día más turbulento, con acelerados cambios y con mayores retos para las empresas, sobre todo para las PyME que enfrentan a una competencia global. Se nos ha dicho que hemos transitado de una “economía industrial” a una “economía del conocimiento”, y por ello a una “sociedad del conocimiento” (Drucker, 1992); o de una “sociedad de la información” a una “sociedad del conocimiento y el aprendizaje” (Bueno, 2000b). Esto quiere decir que estamos transformando la forma de ver a las empresas y a lo que considerábamos la fuente del valor agregado de las mismas: desde el uso intensivo de la tierra y de la mano de obra hasta el uso intensivo del conocimiento.

Se ha evolucionado, por lo tanto, desde la relevancia de la tierra en la era agrícola a la del capital en la era industrial, para llegar al papel preponderante del conocimiento como activo o recurso económico sobre el resto de los factores de producción en la Era del Conocimiento (Bueno, 1999). Antes de la revolución industrial el factor económico más importante era la posesión de la tierra, los grandes terratenientes imponían su fuerza en todos los órdenes. Durante el maquinismo lo más importante fueron los bienes de capital que se transformaban en bienes de producción; dejó de ser relevante la herencia de la tierra si se conseguía el dinero para comprarla. Después de la industrialización, el factor más importante era la mano de obra; de nada servían las máquinas y el capital sin los obreros para manejarlas; una empresa con mucha gente trabajando era garantía de enormes líneas de producción y por lo tanto de economías de escala que abarataran la transformación de la materia prima en producto terminado.

A mediados del siglo XX, el conocimiento adquirió una relevancia superior a la posesión de la tierra, de los bienes de producción o del número de empleados. Si no se tiene ni dinero, ni medios para producir, pero se tiene el conocimiento de cómo hacer algo, así

como las competencias y recursos para renovarlo, innovarlo y mejorarlo, tarde o temprano se obtendrá el capital. Por otro lado, si se tienen los recursos y se carece de las capacidades para mejorar el producto, más temprano que tarde se perderá el capital invertido. La mano de obra está dejando de ser relevante en el proceso de producción para dar paso a la mente de obra. Así, durante estas últimas décadas hemos experimentado un cambio hacia la sociedad post industrial o post capitalista (Drucker, 1993).

La economía industrial hacía énfasis en la dotación de recursos como fuente de la ventaja competitiva que provocaban una competencia imperfecta. Desde el planteamiento de la teoría de los recursos y capacidades se asume que la diferencia en el desempeño de empresas similares radica más en la utilización que en la posesión de los recursos tangibles, pero sobre todo de los recursos intangibles, ya que la acumulación y uso del conocimiento marca la diferencia entre empresas con el mismo acceso a recursos (Bueno, Morcillo y Salmador, 2006: 134-139). El conocimiento se ha convertido en el factor más relevante y estratégico de la producción (Tsoukas, 1996).

Sin embargo, la mayoría de las empresas todavía en esta primera década del siglo XXI, y sobre todo las Pyme, miden sus resultados en función del costo, la calidad y el tiempo. Pero el cambio que, sobre todo grandes empresas están realizando, es que sus métricas se están haciendo cada vez más complejas e intangibles, las organizaciones se están volviendo más interrelacionadas, las personas tienen más facultación y autocontrol, las fronteras de los procesos se hacen menos claras y en general, las compañías tienden a confiar más en la tecnología, por lo cual, de manera paradójica, dependen cada vez más del conocimiento de sus empleados (Amidon, 2003).

Este cambio de paradigma ha provocado una transformación en el enfoque estratégico de las organizaciones que ahora han emprendido una batalla por renovar sus ventajas competitivas basadas en el desarrollo del conocimiento (Machlup, 1980; Grant, 1996; Argyris y Schön, 1996; Simon, 1991; Bueno, 1999), impulsadas por fuerzas como: la globalización, la desregulación, el impacto tecnológico, el exceso de capacidad productiva, las fusiones y adquisiciones, las preocupaciones medioambientales, la reducción del proteccionismo y los cambios en las expectativas de los consumidores (Hamel y Prahalad 1990; Argyris, 2001b).

En palabras de Nonaka y Takeuchi (1999), "en estos últimos años, vivimos una intensa espiral de conocimientos. Estamos en una economía donde la única certeza es la incertidumbre y en donde la única fuente de ventaja competitiva duradera es el conocimiento". Drucker (1993) también hace referencia a los cambios en la forma de producción, destacando la creciente importancia de los trabajos basados en el conocimiento¹⁵, la globalización de los mercados y el impacto de los sistemas de información en las empresas, sean estas lucrativas o no. Un componente esencial de la nueva realidad es el intenso ritmo de cambio al que las organizaciones están sometidas y que obliga a éstas a aprender rápidamente. Resenos y Sotomayor (2001) proponen cuatro

¹⁵ Cada vez con más fuerza se escucha hablar de la creciente importancia de los "trabajadores del conocimiento" en las empresas actuales (Edvinsson y Malone, 1997)

razones por las cuales los factores intangibles son cada vez más importantes en las empresas:

- Un mercado competitivo que demanda mayor innovación y por la tanto, más rapidez en el ciclo de aprendizaje organizativo.
- El retiro voluntario y la muy alta rotación del personal, que genera pérdida de conocimiento acumulado.
- La presión de la competencia y factores externos que reducen el número de empleados con acceso al conocimiento generado por los demás.
- Cambios en los propietarios o en la dirección estratégica de la empresa que también originan pérdida del conocimiento acumulado.

Es en este entorno de cambios acelerados donde las Pyme deben sobrevivir y nuestra propuesta para este sector es la orientación al aprendizaje organizativo como fuente de competitividad.

2.3.2. Supuestos epistemológicos del conocimiento.

No es posible hablar del aprendizaje organizativo si no se deja en claro primero un concepto fundamental: el conocimiento. Para hablar del conocimiento hay que iniciar con la relación ente la forma de conocer y los criterios que se usan para considerar dicho conocimiento como “verdadero” (Piaget, 1971); en otras palabras, en este trabajo queremos partir de un horizonte más amplio de la perspectiva del conocimiento (Spender, 2006) para poder establecer los alcances y limitaciones de los enfoques epistemológicos que habremos de revisar a continuación.

En nuestros días, se han conformado dos grandes posturas en torno al conocimiento: el enfoque representativo y el enfoque constructivo o constructivista. El enfoque representativo considera que el único conocimiento válido es el explícito, y se asocia con la epistemología de la teoría cognitiva, así como con la epistemología conectiva. Por su parte el enfoque constructivista, es una corriente que entiende al individuo como el resultado de una construcción propia que combina tanto las disposiciones internas, como la influencia del medio ambiente que lo rodea (Salmador, 2001; Von Krogh, Roos y Slocum, 1994).

El enfoque constructivista hace referencia a la epistemología autopoeítica y hace énfasis en el conocimiento tácito. El conocimiento entonces, no es una copia de la “realidad” que rodea al individuo (como supone la teoría cognitiva), sino una “construcción” del ser humano. Esta construcción se realiza sobre la base de los esquemas que ya posee el sujeto, es decir, con lo que ya construyó en su interacción con el entorno. Las diferencias entre los enfoques representativo y constructivista los resume Salmador (2001) de manera sucinta (cuadro 2.2).

Cuadro No. 2.2. Supuestos epistemológicos del conocimiento

	Enfoque Representativo		Enfoque Constructivo
	Epistemología Cognitiva	Epistemología Conectiva	Epistemología Autopoiética
Noción de conocimiento	Representable, universal, abstracto, relacionado con la resolución de problemas, similar a información y a datos.	Representable, reside en las conexiones, dependiente de la historia, relacionado con la resolución de problemas, almacenado en bases de datos.	Creativo, permite la definición de problemas, sensible al observador y al contexto, dependiente de la historia del agente.
Noción de datos e información	Semejante a conocimiento.		Distinción entre datos, información y conocimiento. Los datos son elementos de información potencial. La información es el proceso por el que se adquiere el conocimiento.
Aprendizaje	Formulación de representaciones cada vez más precisas de mundos que nos vienen dados, a partir del procesamiento de datos de entrada de acuerdo con "leyes universales".	Basado en relaciones y comunicación, procesamiento de datos de entrada, de acuerdo con las reglas "locales".	El nuevo conocimiento sobre el entorno depende del conocimiento ya existente ('Autoreferencialidad'). El incremento de conocimiento permite a los agentes hacer distinciones cada vez más exactas ("Jerarquización").
Características de la Verdad.	Grado en que las representaciones internas se corresponden con el mundo exterior.. El principal criterio es la consistencia interna (Von Krogh y Roos, 1995). Las valoraciones y juicios de probabilidad son también parte del proceso.	Diferentes entidades han acumulado información sobre partes de la realidad objetiva; por tanto se produce una negociación sobre la verdad.	No hay una realidad objetiva, sino distintos puntos de vista. La realidad es, por consiguiente, un artificio social.

Organización	Sistema de procesamiento de información, abierto al conocimiento.	Redes que se auto-organizan, compuestas de relaciones y dirigidas por la comunicación.	Sistema de creación del conocimiento, cerrado con respecto al conocimiento, pero abierto con relación a los datos provenientes del exterior.
Entorno	Dado de antemano.		Ni dado ni definido de antemano. El entorno y la organización son sistemas que co-evolucionan conjuntamente.
Contribuciones	Cohen y Levinthal (1990), Simon (1993), March (1991)	Weick y Robert (1993), Sandelands y Stablein (1987), Kogut y Zander (1992)	von Krogh, Roos y Slocum (1994), Brown y Duguid (1991), Astley y Zammuto (1992), Nonaka (1991), Nonaka y Takeuchi (1995)

Fuente: Salmador, 2001: 59-60

La epistemología cognitiva afirma que el conocimiento es una representación del mundo universal, ya que dos o más sistemas cognitivos deberían lograr la misma representación del mismo objeto; y que dicha representación está relacionada con la resolución de problemas (Salmador, 2001). Desde el punto de vista de la teoría cognitiva¹⁶, el aprendizaje puede ser entendido como un proceso mediante el cual los principiantes se convierten en expertos en la resolución de problemas (Bonaf, 1998). Un experto analiza los componentes críticos de una situación y establece múltiples relaciones con sus conocimientos previos. Por ejemplo, los jugadores expertos de ajedrez elaboran grupos de información que les permiten ver un mayor número de movimientos posibles y elegir el mejor de entre ellos. La diferencia consiste en que los expertos procesan más y mejor información sobre los movimientos posibles que los principiantes.

De acuerdo a la teoría cognitiva, un experto sitúa al problema en un espacio mental por medio de una triangulación entre los conceptos, existentes previamente, que seleccionamos por considerarlos relevantes para encontrar la solución más adecuada. Para ello, observamos al problema desde diferentes puntos de vista, probamos diferentes acercamientos y, si acertamos, entonces ganamos confianza. Si, por otro lado, existen disonancias en el acercamiento al problema, se buscan nuevas maneras de abordar el mismo. No se trata de un método de prueba y error ya que no se procede a la resolución del problema sino hasta que se haya elegido el mejor acercamiento.

¹⁶ Enfoque derivado de la psicología cognoscitiva, que tiene dos ramas: una *objetiva*, más positivista que trata a la estructuración del conocimiento como el proceso para producir una especie de película “fiel” del mundo, aunque la fotografía se considera que es modificada por el observador, ya que los estímulos fluyen a través de filtros distorsionantes antes de ser decodificados por los mapas cognitivos; la otra rama es la *subjetiva* que ubica al conocimiento como creación del mundo, en sintonía con la sociología del conocimiento (Mintzberg, Ahlstrand y Lampel, 2003).

Hacia finales de los años 60, Herbert Simon (1969) partió de los avances de la teoría cognitiva y el desarrollo de la computadora para estudiar también la naturaleza de la resolución de problemas y la toma de decisiones del ser humano. Su enfoque entendía a la organización como una máquina de procesamiento de información. Simon pensaba que la capacidad cognoscitiva de los individuos es limitada por naturaleza, en otras palabras, afirmaba que nuestra habilidad para procesar información en poco tiempo es limitada.

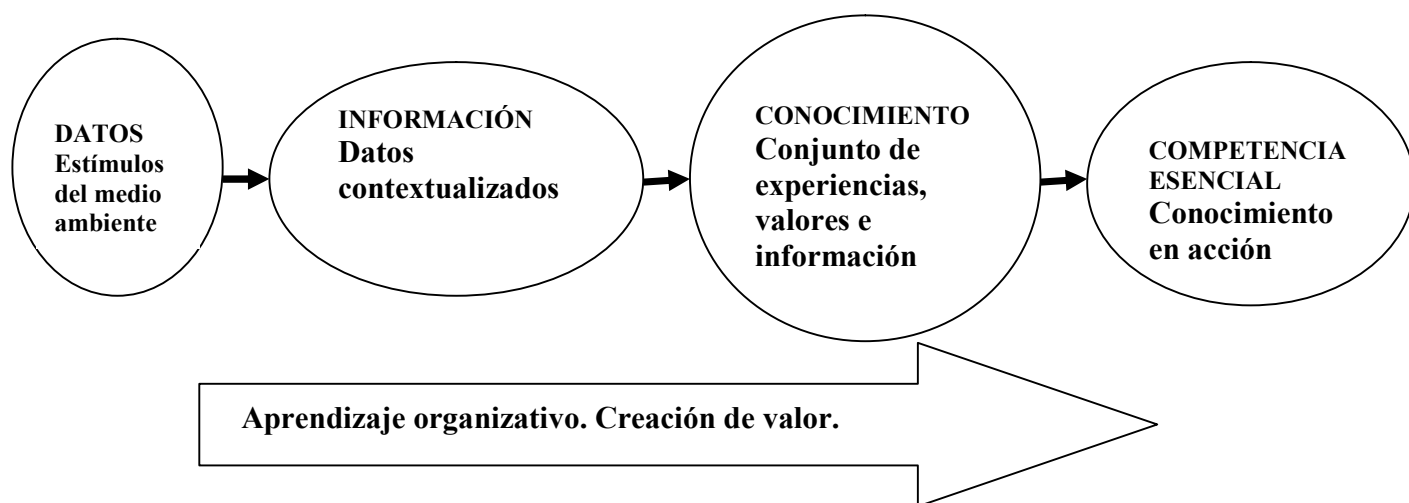
Simon concluye que una organización que se enfrenta a un ambiente complejo debe diseñarse de modo tal que se minimice la necesidad de distribución de la información entre sus unidades, para reducir la carga de información en ellas. Sin embargo, Simón dio demasiada importancia a las limitantes de la capacidad cognoscitiva del ser humano y al aspecto lógico del razonamiento humano y de los procesos organizacionales de toma de decisiones. (Nonaka y Takeuchi , 1999: 45)

Simon (1991) consideraba al conocimiento tácito o implícito como ruido en el proceso de información.

Por su parte, la epistemología conectiva, que también forma parte del enfoque representativo (cuadro 2.2), nos dice que el mundo, compuesto por diferentes estructuras, ya se nos presenta como algo dado; las organizaciones entonces, serían especies de redes de relaciones autoorganizadas e impulsadas por la comunicación (Salmador, 2001). El problema con esta epistemología es que no hace distinciones entre las estructuras que procesan y dan significado a la información. De nueva cuenta, la red de relaciones de la empresa es equiparada a una red basada en las tecnologías de información. A pesar de lo señalado, son diversos los autores que suscriben el enfoque de la epistemología conectiva (Henneberg, Rohrmus y Ramos, 2007; Kogut y Zander, 1992; Weick y Roberts, 1993).

Para el enfoque representativo no hay necesidad de hacer una diferenciación entre datos, información y conocimiento; por el contrario, para el enfoque constructivista es de principal relevancia hacer dicha diferenciación, veamos la razón. Para el enfoque constructivista, el conocimiento es “creacional”, ya que este proceso se concibe como el acto creativo de producir un mundo subjetivo; por lo tanto el conocimiento es sensible al contexto y orientado hacia la definición de asuntos más que hacia la mera resolución de problemas; además es exclusivo, dado que el conocimiento reside en los agentes y está íntimamente ligado a los sentidos y experiencia previa, de manera que los agentes crean el mundo en modos que son únicos (Maturana y Varela, 1987). Por tanto, el conocimiento está íntimamente relacionado con el observador, el agente, y su entorno, es por ello que no pueden concebirse conocimientos “válidos” y universales, sino que existen diferentes modos de observar datos seleccionados del exterior. Sólo los datos pueden traspasar las fronteras del exterior, de manera que el conocimiento es siempre parte del agente que lo posee. Es por ello que, desde este enfoque, es indispensable diferenciar entre datos, información y conocimiento (figura 2.3).

Figura 2.3. Diferencia entre datos, información, conocimiento y aprendizaje



Fuente: elaboración propia basado en Salmador, 2004: 35

Los datos son las unidades pequeñas de información, son signos o estímulos aislados, sin organización y que sirven como entrada (*input*). La información no es un producto, como supone la teoría cognitiva, sino el resultado de una interpretación del agente que pone a los datos en contexto y entonces, al brindarles significado, los transforma en información. Cuando la información se combina con las experiencias y valores del agente y se usa para resolver problemas, es cuando se convierte en conocimiento. Algunos conocimientos se convierten en las competencias esenciales de acuerdo a las circunstancias y necesidades de cada empresa. Este es el proceso de creación de valor por medio del conocimiento. El manejo de los datos y la información se pueden resolver con el uso de Tecnologías de Información, pero la transformación de ésta en conocimiento ya implica la intervención de estrategias “sociales”. Es un error creer que una red informática en sí misma puede generar conocimiento útil para una empresa.

El enfoque constructivista considera a la organización como un proceso de “dar sentido”, además de volver a dar importancia al aspecto no racional de la toma de decisiones.

El aprendizaje organizativo es el proceso de creación de valor (desde el individuo al grupo y viceversa) en una empresa que transforma los datos en información y ésta se aplica en forma de conocimiento, que a su vez construye las competencias esenciales. En este sentido, el aprendizaje es un proceso dinámico ya que “no sólo sucede a lo largo de un periodo de tiempo y entre diferentes niveles (individual, grupal, organizativo e interorganizativo) sino que también crea una tensión entre la asimilación de nuevo conocimiento (*feedforward*) y la explotación de aquello que ya se ha aprendido (*feedback*)” (Crossan et al. 1995: 532).

La información es un flujo de mensajes que pueden llegar (o no) a crear conocimiento en el agente, quien interpretará la información a través de sus creencias y valores personales

para transformarlo en aprendizaje. El aprendizaje, en tanto proceso sociopolítico de creación de valor, es relacional ya que depende del contexto específico en que se presenta.

La organización entendida entonces como un sistema autopoietico, es un sistema creador de conocimiento, que es abierto y cerrado al mismo tiempo: abierto en relación a los datos (inputs) del entorno, pero cerrado respecto a la información y al conocimiento. De acuerdo a la perspectiva autopoietica, el mundo de la empresa no se presenta como algo predeterminado. El entorno está compuesto por datos, los cuales son seleccionados por los agentes para convertirlos en información y en conocimiento (Salmador, 2001).

2.3.3. Definición y dimensiones del conocimiento.

No se puede definir el conocimiento sin adoptar una postura epistemológica, de ahí la necesidad del epígrafe previo. Esta tesis sigue la corriente del enfoque constructivista o constructivo y por lo tanto de la epistemología autopoietica, esto es así, debido a que concebimos a la empresa como un “organismo viviente” (De Geus, 1998) que no se comporta como una máquina que procesa información, sino que es un ente creador de conocimiento (Nonaka. y Takeuchi, 1999). Otro motivo es que consideramos que el conocimiento tácito es a veces más relevante que el explícito y puesto que sólo el enfoque constructivista contempla ambos tipos de conocimiento, es por ello que suscribimos dicho enfoque.

Debido a que el conocimiento es un tema que ha intrigado a la humanidad y ha sido objeto de reflexión desde Platón hasta Popper, vamos a reducir la discusión partiendo de una definición simple: el conocimiento es un conjunto de certezas sobre un objeto determinado (Schunk, 1997); de aquí se deriva algo más sencillo: el conocimiento se entiende como una creencia justificada (Von Krogh, Ichijo y Nonaka, 2001) y mejor aun, como un proceso humano dinámico por el cual se justifican las creencias personales en busca de la ‘verdad’ (Nonaka. y Takeuchi, 1999).

El conocimiento implica necesariamente la práctica, la adquisición de nuevos hábitos y conductas mediante la experiencia concreta. Esta es la base de la discusión actual, ya que resulta claro cómo se puede gestionar la información y el conocimiento explícito, propiedad de la empresa, pero no es evidente cómo recuperar o aprovechar el conocimiento tácito y el aprendizaje de la organización que está en la mente de los individuos.

Ya que aceptamos que el conocimiento es un proceso humano dinámico ahora es importante revisar algunas de las dimensiones en que se ha dividido al conocimiento para su estudio.

Conocimiento tácito.

Ya se había dicho que, para la epistemología cognitiva el conocimiento tácito es ruido. En contraste, Nonaka y Takeuchi (1999), quienes retoman el concepto introducido por Polanyi (1969), consideran que el conocimiento se divide en tácito y explícito. El conocimiento explícito es susceptible de ser externalizado y por lo tanto de ser socializado. El conocimiento tácito se manifiesta en la conducta cotidiana en forma de: códigos no escritos,

habilidades motrices, percepciones individuales, valores inconscientes, etc. El conocimiento tácito, por naturaleza es difícil de imitar y por lo tanto es una fuente fundamental para una ventaja competitiva sostenible.

Aunque la idea del conocimiento tácito es intuitivamente lógica para la mayoría de las personas, a los administradores suele dificultárseles enormemente entenderla en un nivel práctico. Reconocer el valor del conocimiento tácito e idear cómo usarlo es el principal desafío de una organización creadora de conocimiento, reto que implica amplias conversaciones y buenas relaciones personales; esto es, facilitación del conocimiento (Von Krogh, Ichijo y Nonaka, 2001:8).

Nonaka y Takeuchi dividen el conocimiento tácito en dos dimensiones; en primer lugar podemos hablar de una dimensión técnica, que incluye todas las habilidades no formales conocidas como el *know how*. Al mismo tiempo, el conocimiento tácito tiene una dimensión cognoscitiva o cognitiva:

Ésta incluye esquemas, modelos mentales, creencias y percepciones tan arraigadas en cada persona que casi siempre las ignoramos. La dimensión cognoscitiva refleja nuestra imagen de la realidad (lo que existe, lo que es) y nuestra visión del futuro (lo que debería ser). Aunque no se pueden enunciar fácilmente, estos modelos implícitos controlan la forma en que percibimos el mundo que nos rodea. (Nonaka y Takeuchi, 1999: 7)

Al combinar los enfoques del conocimiento tácito y explícito, resulta en un modelo de creación del conocimiento que proponen estos autores: la socialización (de conocimiento tácito a conocimiento tácito), la externalización (de conocimiento tácito a conocimiento explícito), la combinación (de conocimiento explícito a conocimiento explícito) y la internalización (de conocimiento explícito a conocimiento tácito) (Ibíd.)

El conocimiento tácito es difícil de articular y verbalizar; es subjetivo y está vinculado a la experiencia y a las emociones, depende del contexto. Este tipo de conocimiento puede encontrar diversas maneras de ser socializado, por ejemplo, a través de la imitación del lenguaje corporal. Es por ello que el conocimiento tácito es muy personal y difícil de formalizar (Nonaka et al, 1995). El conocimiento tácito tiene su fundamento en la acción, en los procedimientos, rutinas, compromisos, ideales, valores y emociones (Schön, 1983; Cohen y Bacdayan, 1994). De ahí que el conocimiento tácito pueda incluir elementos tanto técnicos-expertos como cognitivos (Nonaka y Takeuchi, 1995). De acuerdo al enfoque basado en competencias, los recursos intangibles de una empresa son formas de conocimiento explícito (que son objeto de propiedad intelectual, como patentes y marcas; o resultado de procesos estandarizados, como manuales), mientras que las capacidades son formas de conocimiento tácito relacionados con las personas que trabajan en la empresa (Camisón, 2002).

Conocimiento Imbuido.

Esta categoría de conocimiento, que otros autores llaman “orgánico” (Salmador, 2001) proviene de experiencias obtenidas mediante la presencia física (es decir, de trabajo en

proyectos). El énfasis recae sobre el proceso de desarrollo del conocimiento desarrollado por un conjunto de individuos miembros de una organización. Autores como Prahalad y Bettis (1986) denominan este tipo de conocimiento como “combinaciones únicas de experiencia empresarial”.

Conocimiento Codificado.

Este es el tipo de conocimiento que permanece en la empresa cuando los empleados se van a casa (Edvinsson y Malone, 1997). Incluye manuales, bases de datos con información sobre clientes y empleados, catálogos de productos, reglamentos, materiales de capacitación, etc. Esta categoría también se conoce como conocimiento explícito.

Conocimiento Cognitivo.

Esta categoría depende de las habilidades cognitivas que permiten reconocer modelos subyacentes y reflexionar sobre supuestos básicos (Salmador, 2001). Como ejemplos de este tipo de conocimiento destacamos la “lógica dominante” de Prahalad y Bettis (1986) y “aprendizaje de doble bucle” de Argyris y Schön (1996).

Conocimiento Integrado.

El conocimiento, según esta categoría, se construye de manera social. Nuestro entorno se nos presenta de manera compleja y tendemos a simplificarlo mediante el establecimiento de hábitos que nos permiten movernos en forma cómoda en nuestra vida cotidiana. Esto es parte de lo que establece la sociología del conocimiento. La “realidad” entonces, es una “cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos “hacerlos desaparecer”) y (...) el conocimiento (es) la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas.” (Berger y Luckmann, 1991: 13). La realidad y el conocimiento para el hombre común, de acuerdo a la sociología del conocimiento, se dan por hechos, no se cuestiona a la realidad misma, aunque es obvio que las percepciones cambien de sujeto a sujeto. La sociología del conocimiento se pregunta de qué manera el concepto de realidad se formó en una sociedad y de qué manera es diferente este concepto al de otras sociedades.

La conciencia de un individuo reconoce diferentes esferas de la realidad. Distingue claramente entre los sueños y la vigilia, por ejemplo. Entre todas las realidades hay una que se presenta como la realidad por excelencia, es la realidad de la vida cotidiana, que también se le conoce como “realidad suprema”¹⁷.

Aprehando la realidad de la vida cotidiana como una realidad ordenada. Sus fenómenos se presentan dispuestos de antemano en pautas que parecen independientes de mi aprehensión de ellos mismos y que se les imponen. (Berger y Luckmann, 1991: 39).

¹⁷ Concepto introducido por Berger y Luckmann (1991) para referirse a la realidad “ordenada” de la vida cotidiana ante los ojos del sujeto.

El conocimiento de la vida cotidiana se estructura en términos de relevancia, y dichas estructuras se determinan, algunas veces, por los intereses prácticos del individuo, y otras veces por la situación general del individuo en la sociedad. Por ejemplo, no nos interesa cómo funciona la televisión o la radio, siempre y cuando podamos ver o escuchar nuestros programas favoritos. También es necesario tener en cuenta que el conocimiento se distribuye socialmente, es decir, diferentes individuos lo poseen en grados diferentes. Este es un fundamento básico para entender al conocimiento como fuente de poder. Los sujetos no comparten en la misma medida el conocimiento con sus semejantes, y es probable que exista algún conocimiento que no se comparte con nadie.

Conocimiento sobre Sucesos.

Esta categoría se refiere tanto el conocimiento que es producto de acontecimientos y sucesos, como el derivado de las tendencias dentro y fuera de la organización (por ejemplo, todas las noticias económicas sobre la empresa y su entorno).

Conocimiento sobre Procedimientos y Procesos.

Este tipo de conocimiento contempla el contenido sobre los procesos y procedimientos que se desarrollan en la empresa, tales como negociaciones contractuales, o bien los pronósticos sobre los modos de actuación.

Estas, entre otras categorías que podemos encontrar en la literatura especializada sobre el conocimiento. Para clarificar esta “jungla semántica”, Bueno y Salmador (2000) hacen un resumen para distinguir las dimensiones conceptuales y categorías del conocimiento (Cuadro 2.3) y que explicaremos brevemente.

Cuadro 2.3. Dimensiones conceptuales y categorías del conocimiento

Dimensiones conceptuales	Categorías o clases del conocimiento	
Epistemológica	Explícito: Objetivo y formulado.	
	Tácito	Técnico-experto: Experimental
		Cognitivo: Subjetivo.
Ontológica	Individual: Poseído por la persona.	
	Social: Poseído por los grupos y la organización.	
Sistémica	Dato: ‘Input’.	
	Información: Proceso.	
	Conocimiento: ‘Output’.	
Estratégica	Recurso: Básicamente explícito.	
	Capacidad: Básicamente tácito técnico experto.	
	Visión: Básicamente tácito cognitivo.	

Fuente: Bueno y Salmador (2000)

A continuación desglosaremos cada una de las dimensiones conceptuales expuestas en el cuadro 2.3. La dimensión epistemológica que divide al conocimiento en explícito y tácito fue comentada líneas arriba, pero podemos profundizar en esta división básica de acuerdo a

la epistemología constructiva, para lo cual nos apoyaremos en el cuadro 2.4, realizado por Salmador (2001) basada en Scharmer (2000a).

Cuadro 2.4: Tipos de conocimiento según la epistemología constructiva.

	Conocimiento Explícito	Conocimiento Tácito Técnico-Experto	Conocimiento Tácito Cognitivo
Articulación	Fácil de articular y verbalizar	Difícil de articular y verbalizar.	
Naturaleza	Digital	Analógica	
Situación en el tiempo	Secuencial y del pasado	Simultáneo y del presente	
Situación en el espacio	Libre de contexto	Dependiente del contexto.	
Forma de conocimiento	Conocimiento sobre las cosas	Conocimiento sobre hacer cosas	Conocimiento sobre las fuentes originarias de hacer las cosas
Noción de conocimiento	Realidad externa	Realidad accionada	Realidad aún no accionada
Perspectiva	Externa	Interna	Tanto interna como externa
Tipo de experiencia	Experiencia de la observación	Experiencia de la acción	Experiencia estética
Relación Acción-Reflexión	Reflexión sin acción	Reflexión sobre la acción	Reflexión en acción
Relación sujeto-objeto	Separación	Unidad (después de la acción)	Unidad (en la acción)
Prueba de veracidad	Concierto con la realidad	Producción de la realidad	Hacer presente la realidad
¿Cómo sabes que sabes?	¿Puedes observarlo/explicarlo? (Landesman, 1997)	¿Puedes hacerlo? (Argyris et al., 1985)	¿Puedes hacerlo realidad? (Bortoft, 1996).
Epistemología	Desde un enfoque representativo, todo el conocimiento es explícito. Desde un enfoque constructivo, lo que para el emisor es conocimiento explícito, para el receptor son datos con mayor o menor grado de latencia.	Desde un enfoque constructivo, también existe conocimiento tácito.	
Categorías de Conocimiento	-Codificado: Zuboff, (1988); Blacker (1995); Collins (1993) -Sobre acontecimientos. -Procedimental: Zander y Kogut (1995); Bohn (1994); Winter (1987); Ryle (1949)	-Tácito: Polanyi, (1958, 1966, 1969); Spender (1993) -Orgánico: Zuboff, (1988); Blackler (1995); Nonaka y Takeuchi (1995); Collins (1993)	- Cognitivo ('Embrained'): Blacker, (1995); Prahalad y Bettis (1986); Argyris y Schön (1978); Fiol y Lyles (1985); Collins (1993)
		- Integrado: Berger y Luckmann (1966); Astley y Zammuto (1992); Brown y Duguid (1991); Badaracco (1991); Collins (1993)	
Relación con la Teoría de los Recursos y las Capacidades.	Recurso.	Capacidad.	Visión.
Ejemplo: una barra de pan.	Ciertos tipos de datos- como el peso, el precio o los ingredientes.	La actividad de hacer el pan (Nonaka y Takeuchi, 1995).	La invención de hacer el pan.

Fuente: Salmador (2001) basada en Scharmer (2000a)

A partir de las distinciones establecidas en este cuadro, Scharmer (2000b) propone doce tipos de conocimiento en las organizaciones que se desprenden de cuatro tipos de acción:

A1. Desempeño (*Performing*). Obtener resultados que generen valor.

A2. Rediseño (*Redesigning*). Mejorar el contexto de desempeño, basado en el contexto.

A3. Replanteamiento (*Reframing*). Mejorar el contexto de desempeño, basado en supuestos.

A4. Regeneración (*Regenerating*). Mejorar el contexto de desempeño basado en la intención.

A1 representa toda la corriente de creación de valor basado en el cliente; los otros niveles de acción representan capas más profundas de contexto imbuido, de actividades que mejoran las condiciones para la calidad de **A1**. La combinación de estos tipos de acción con los tipos de conocimiento (explícito, tácito y auto trascendente o todavía no incorporado o imbuido en la organización), resulta en los doce tipos de conocimiento expuestos a continuación:

Cuadro 2.5: Doce tipos de conocimiento en las organizaciones.

Tipos de acción	K1:Conocimiento explícito	K2: Conocimiento tácito	K3: Conocimiento auto trascendente
A1. Desempeño (“Performing”)	Saber qué	Conocimiento en uso	Reflexión en acción
A2. Rediseño (“Redesigning”)	Saber cómo	Teoría en uso	Imaginación en acción
A3. Replanteamiento (“Reframing”)	Saber por qué	Metafísica en uso	Inspiración en acción
A4. Regeneración (“Regenerating”)	Saber quién	Ética/estética en uso	Intuición en acción

Fuente: Scharmer (2000b)

Es importante destacar desde este momento que la intuición en acción, mencionada por este autor, es una de las asignaturas pendientes en la bibliografía especializada y sin duda, una de las líneas de investigación futuras a desarrollar que se consignarán en el último capítulo de esta tesis.

Respecto a la dimensión ontológica, partimos del hecho de que es tanto individual como social, dentro de éste último podemos incluir al conocimiento de los equipos, al organizativo y al interorganizativo; en otras palabras, esta dimensión parte del individuo y se va ampliando, ya que la organización no genera el conocimiento independientemente de los individuos, y el conocimiento individual es la base del conocimiento organizativo (Bueno, 1999; Nonaka y Takeuchi, 1995; Salmador, 2001).

El enfoque constructivo, como se propuso líneas arriba, dice que el conocimiento organizativo es diferente de la información y de los datos organizativos, ya que dicho conocimiento es autoreferencial y está vinculado a la historia de la organización; además es jerarquizable (Von Krogh et al, 1994). Las formas más explícitas de conocimiento organizativo como: manuales de procedimientos, patentes, bases de datos sobre los clientes y proveedores, etc., se consideran conocimiento sólo cuando están conectadas con las personas que lo conocen. Toda la documentación, incluso cuando fue creada por la misma organización, son datos y estos datos estimulan el desarrollo del conocimiento organizativo.

El proceso de creación de información basada en datos necesita que los miembros de la organización no sólo lean los datos sino que también conversen sobre ellos y los clasifiquen para ser utilizados más adelante. De esta manera, las conversaciones juegan un papel fundamental en el desarrollo del conocimiento organizativo; también enfatizan el conflicto que se genera a partir de dichas conversaciones y proporcionan guías cuando los miembros de la organización necesitan negociar los contenidos de este conocimiento (Daft y Weick, 1984). El nuevo conocimiento organizativo es autoreferencial, ya que se construye como resultado de combinar la experiencia previa con la información nueva. Esta característica del proceso puede favorecer o impedir la selección de nuevos datos y la creación de información y conocimiento.

Spender (1996) propone una clasificación (Cuadro 2.6) en la que cruza las dimensiones del conocimiento descritas hasta el momento (la dimensión epistemológica y la dimensión ontológica). Así separa el carácter individual del conocimiento del carácter colectivo o sociológico propuesto por Durkheim (Salmador, 2001).

Cuadro 2.6: Diferentes tipos de conocimiento organizativo.

	Individual	Social
Explícito	Consciente	Objetivo
Implícito	Automático	Colectivo

Fuente: Spender (1996)

De acuerdo a Salmador (2001: 86), desde el punto de vista del enfoque sistémico “podemos entender los datos como el *input*, la información como el proceso y el conocimiento como el *output*”; y agregaríamos, de acuerdo a lo expuesto en la figura 2.3, que el proceso de creación de valor donde los datos organizados y en contexto se transforman en información y cuando la información es el objeto de la conversación y la comparación por parte de los agentes se transforma en conocimiento, le llamamos a este proceso: aprendizaje organizativo (concepto en el que profundizaremos más adelante). Salmador (2001) añade, de acuerdo a Bueno (1999), a la competencia esencial como un paso adicional más allá del conocimiento, concepto que enlaza este enfoque con el de la dimensión estratégica y que habremos de revisar en el siguiente epígrafe.

2.3.4. La dirección estratégica del conocimiento y conceptos relacionados.

El enfoque basado en el conocimiento aplicado a la economía puede ser rastreado hasta la antigua Grecia (Spender, 2006), pero no es sino hasta bien entrado el siglo XX, de la mano de la Teoría de la Empresa o de la Firma, así como el surgimiento de las Teorías Cognitiva y de Sistemas de Información, cuando se retoma el tema de una manera definitiva. “Estas aportaciones visualizan el papel del conocimiento como el proceso que pone en acción el poseído por las personas que integran y lideran la organización, por lo que adoptan decisiones más o menos racionales y en las que se usa de forma más o menos completa” (Bueno, 2004: 15). De acuerdo a Bueno (2003), podemos encontrar las siguientes aportaciones recientes al enfoque del conocimiento:

- Los autores institucionalistas, como precursores de la nueva economía basada en el conocimiento; tales como Drucker (1992) y Machlup (1980). Estos autores nos hablaban de que la nuestra es una era del conocimiento, donde los recursos intangibles son la fuente de la competitividad al generar nuevos recursos para la empresa. Se trata de una nueva manera de ver a las empresas, ya que éstas se pueden entender como sistemas de conocimientos en los cuales interactúan los recursos tangibles e intangibles para crear valor. La sociedad del conocimiento tiene como estructura creadora de valor a la economía del conocimiento que a su vez genera el capitalismo postindustrial; esto quiere decir que el valor en la economía se crea básicamente mediante recursos intangibles (Bueno, Morcillo y Salmador, 2006).
- La escuela del aprendizaje organizativo, quienes se enfocan en las rutinas organizacionales como explicación de la capacidad de crear y desarrollar conocimiento en la organización, representada entre otros muchos por: Argyris y Schön (1996), Brown y Duguid (1991), Simon (1991), además de Kogut y Zander (1992) y Quinn (1992) entre los más destacados.
- La perspectiva de la estrategia y la organización basada en conocimiento, con autores destacados como Nonaka y Takeuchi (1999), Grant (1996) y Spender (2006), entre otros. Desde las últimas dos décadas del siglo pasado, y en la década inicial del presente, la teoría de recursos y capacidades ha recibido atención como una alternativa a la teoría tradicional basada en la ventaja competitiva o en el producto. Es una teoría basada en el uso y aplicación de los recursos de la empresa y que hace especial énfasis en el conocimiento como el recurso o medio de producción principal y por lo tanto es estratégico para renovar las así llamadas capacidades dinámicas (Paarup, 2006). Este razonamiento nos lleva a concluir, junto con Sveiby (2001), que este nuevo enfoque marcó el inicio de una teoría de la empresa basada en el conocimiento.
- El enfoque del capital intelectual, quienes enfatizan en la medición y gestión de los activos intangibles basados en conocimiento, existentes en la organización pero sin ser registrados en la información financiera. Autores destacados en el tema son: Stewart, (1998), Edvinsson y Malone, (1997) Roos, Roos, Edvinsson, y Dragonetti (1997), Sveiby (2001) y Bueno (2005), por mencionar algunos de los más representativos.

- Las aportaciones sobre capital social, como enfoque derivado del capital intelectual, es una forma de estudiar la construcción de una riqueza a partir del compromiso social, de la responsabilidad social corporativa, de los valores y de las relaciones con los agentes sociales, como señalan en su trabajo Nahapiet y Ghoshal (1996).
- Finalmente, el enfoque basado en la teoría de la complejidad, que es un acercamiento multidisciplinario cuyas bases son los modelos biológicos (Bueno, Morcillo y Salmador, 2006). Estudia el comportamiento de los sistemas complejos adaptativos, que son aquellos con una gran cantidad de elementos que interactúan entre sí de manera no lineal y cuyo resultado, que es más que la suma de sus partes, es un comportamiento inesperado de todo el sistema. La capacidad de adaptación de los sistemas complejos es vista como un proceso de aprendizaje (Bueno et al., 2006b).

En este epígrafe revisaremos la perspectiva de la estrategia y la organización basada en conocimiento, así como el enfoque del capital intelectual, para finalmente, en el epígrafe siguiente, profundizar en el enfoque del aprendizaje organizativo.

Iniciemos con el enfoque de la estrategia y dirección basada en el conocimiento. Grant (1996) identifica dos etapas en la dirección estratégica. En la primera fase (desde los años setenta hasta principios de los ochenta), el interés principal se centra en el entorno de la organización y más específicamente en el análisis de la competencia y del sector de actividad. Porter (1980) tiene una gran influencia en esta etapa e introduce conceptos de economía industrial en el ámbito estratégico. La segunda fase (desde mediados de los años setenta hasta mediados de los años noventa), a diferencia de la etapa previa, hace énfasis en las cuestiones internas y más concretamente, en el análisis de los recursos y capacidades de la organización como una base generadora de las competencias básicas que desarrollen y mantengan su ventaja competitiva. Es entonces cuando emerge la Teoría de los Recursos y Capacidades. A pesar de que aún se discute la definición de conceptos como: capacidades, recursos y competencias, mayoritariamente la literatura especializada en negocios coincide en que las competencias básicas y las capacidades dinámicas¹⁸ son el fundamento para entender los fundamentos de la ventaja competitiva de las empresas. Desde uno de los trabajos pioneros en tema desarrollado por Hamel y Prahalad (1990) hasta la actualidad, el interés del enfoque basado en competencias ha ido en aumento.

Para este trabajo nos sumamos a la propuesta de Camisón (2002) que diferencia a los recursos (sean tangibles o intangibles) como “aquello que se tiene” en una empresa, en contraposición con las capacidades que son “aquello que se hace”.

Los recursos intangibles son formas de conocimiento explícito, mientras que las capacidades son la dimensión técnica del conocimiento tácito o “saber hacer”, y las competencias son la dimensión cognitiva (ideas, valores y modelos mentales) del conocimiento tácito (Camisón, 2002: 145)

¹⁸ “the firm’s ability to integrate, build and reconfigure internal and external competences to address rapidly changing environments” (Teece, Pisano y Shuen, 1997: 516.)

Desde el surgimiento de la teoría de recursos y capacidades se empieza a conformar una teoría de la empresa basada en el conocimiento. De acuerdo a Grant (1996) la existencia misma de la empresa se justifica porque representa una respuesta a una asimetría fundamental en la economía del conocimiento: la adquisición del conocimiento requiere una gran especialización necesaria para su utilización; es por ello que la producción requiere la coordinación de esfuerzos de individuos especialistas que poseen diferentes tipos de conocimiento; las empresas son instituciones productoras de bienes y servicios gracias a que son capaces de crear las condiciones para que múltiples individuos pueden coordinar sus conocimientos especializados. Las empresas por lo tanto, son instituciones integradoras de conocimiento para crear valor.

Una empresa crea valor al integrar dos procesos de gestión de los recursos: actividades tangibles e intangibles; las primeras generan el capital físico y las segundas el capital intelectual (concepto que revisaremos más adelante), es por ello que “la empresa puede ser definida como una organización en la que se intercambian y comparten conocimientos y se construye colectivamente nuevo conocimiento, bien propiedad de las personas, bien de la misma organización” (Bueno, Morcillo y Salmador, 2006: 188).

La empresa es una institución integradora de conocimiento (Grant, 1996). No podemos olvidar que, desde el punto de vista estratégico, el conocimiento se refiere a la visión, los recursos intangibles y las capacidades básicas, cuya naturaleza es humana, tecnológica, organizacional y relacional. Una parte fundamental del conocimiento se presenta de manera tácita, de tal manera que el desarrollo del talento, la preocupación por la motivación y la satisfacción del empleado, así como la complejidad y la imaginación deben ser factores a cuidar en la estrategia de las empresas (Bueno y Salmador, 2003).

El conocimiento es un proceso inferencial, es decir, que no se puede observar directamente sino a través de sus productos, tales como las expresiones verbales, los documentos escritos y la conducta de la gente, decimos que adquieren competencias cuando demuestran en la práctica la aplicación de los conocimientos, entonces, ¿qué son las competencias? El problema es que las competencias normalmente se definen por sus características funcionales, por ejemplo, el ofrecer un valor superior a los clientes de la empresa, pero la misma literatura no profundiza en las características estructurales de las competencias, esto es, cuáles son los elementos y las relaciones presentes en una competencia o capacidad (Drejer, 2000)

Las capacidades organizacionales le permiten a la empresa la generación de bienes y servicios, mientras que las capacidades dinámicas permiten la renovación o el desarrollo de las capacidades organizacionales. Ambos tipos de capacidades son rutinas organizacionales. Por lo tanto, las capacidades dinámicas pueden ser vistas como un conjunto de rutinas encaminadas a la creación, cambio, renovación y uso de los recursos basados en el conocimiento de la empresa, son la fuente potencial de ventajas competitivas sostenibles de la empresa (Bueno, Morcillo y Salmador, 2006).

Las capacidades pueden ser personales o corporativas. Las capacidades personales (o habilidades) son desarrolladas por los individuos o grupos pequeños de individuos y se trata

de conocimiento tácito casi en su totalidad. Las capacidades corporativas son combinaciones de conocimientos y habilidades, pero que ya son propiedad de la empresa

Nonaka y Toyama (2003) nos dicen que una competencia esencial de la organización es la creación continua de nuevo conocimiento; para incrementar la base de conocimiento y las competencias de la organización es necesario un contexto que facilite el intercambio entre los mismos individuos, así como con su entorno. El proceso de creación de nuevo conocimiento asume que los individuos son capaces de reconocer datos e información útiles que, después de un proceso, pueden transformarlo en valor futuro para la empresa (Bergman, Jantunen y Saks, 2004). Entonces, para crear conocimiento es necesario desarrollar las competencias básicas; esto es el conocimiento en acción (Salmador, 2004).

En esta misma lógica, una competencia esencial nace de la integración de las competencias personales, organizacionales, tecnológicas y relacionales (Bueno y Morcillo, 1997), como resultado de la aplicación de conocimientos exclusivos (que los agentes transformaron de los datos provenientes del entorno) que renuevan continuamente la ventaja competitiva de la empresa. Puesto que las competencias son el sustento de la ventaja competitiva de la empresa, éstas deben ser adquiridas y demostradas en la práctica, para así poder renovarse de manera continua; por lo tanto, el resultado del proceso de aprendizaje es la innovación y el desarrollo de una o más capacidades dinámicas.

Las competencias resultan entonces de la combinación e integración de tres elementos: la visión, los recursos y las capacidades. La visión es la aspiración de lo que se quiere llegar a ser; los recursos representan lo que la empresa es en un determinado momento; y las capacidades son lo que la empresa es capaz de hacer. Los recursos intangibles de una organización están basados en el conocimiento explícito; la visión está fundamentada en el conocimiento tácito cognitivo (conocimiento sobre las fuentes originarias de hacer las cosas) y las capacidades en el conocimiento tácito experto (*Know How*) (Salmador, 2004).

Todo esto involucra un nuevo punto de vista sobre las organizaciones ya que no se les considera máquinas para procesar información, como suponía la epistemología cognitiva, sino organismos vivos capaces de aprender (De Geus, 1998). Y la empresa, como cualquier organismo vivo aprende a partir de sus experiencias, del enfrentamiento cotidiano a los problemas internos y a las adversidades del entorno. Es por ello que podemos concluir que el conocimiento no se encuentra tanto en los agentes sino en las interacciones que se producen entre ellos, debido a que necesitan del lenguaje (las conversaciones) y la identidad para sobrevivir (Bueno, Morcillo y Salmador, 2006:186); el proceso que aprovecha dichas interacciones para generar conocimiento y desarrollar competencias es el aprendizaje.

Varios de los autores sobre aprendizaje organizativo que revisamos, especialmente cuando se enfocan en el proceso de aprendizaje, hacen énfasis en el elemento humano al igual que otros autores lo hacen cuando definen las características de las competencias.

1) Tecnología (dura), que es la parte más visible de una competencia ya que representan las herramientas que usan los seres humanos para hacer sus actividades. (...)

2) *Seres humanos. Es para nosotros la parte más obvia de una competencia. Si no hay humanos que usen la tecnología, entonces no pasa nada.(...)*

3) *La organización. Se refiere a los sistemas gerenciales formales bajo los cuales funcionan los seres humanos.*

4) *Cultura. Se refiere a la organización informal de la empresa (Drejer, 2000: 208-209)*

Entonces, ¿cómo un grupo de individuos se vuelve cada día más competente? Esto sucede por medio de un proceso de aprendizaje que conduce a desempeñar cada vez mejor las actividades cotidianas; donde “mejor” significa un desempeño más cercano a los objetivos de la competencia que a su vez, normalmente, se define en términos de los resultados que necesitan los clientes (Hamel y Prahalad, 1990). En otras palabras, entre mejor satisfaga un grupo las demandas de los clientes (sean internos o externos), mejor será la evaluación de sus competencias. De acuerdo con Drejer (2000), no es relevante que se use de manera indistinta el concepto de competencia/competente ya que esto permite sobre imponer modelos de desarrollo de competencias individuales con el desarrollo de competencias a nivel empresarial.

Entonces, la más importante de las funciones del aprendizaje organizativo es el desarrollo de las competencias dinámicas de la empresa. Por supuesto que nuevos diseños organizacionales, nuevas tecnologías o nuevos valores van a surgir como resultado del desarrollo de competencias, pero si dichos resultados no se asocian al aprendizaje individual y grupal, entonces realmente no habrá desarrollo de competencias. Por ejemplo, cuando las empresas desean mejorar sus procesos internos en algunas ocasiones optan por adoptar un sofisticado sistema de Tecnología de Información y Comunicación (TIC), pero no involucran a los empleados en el diseño y adaptación de dicho sistema y por lo tanto el proceso fracasa o las TIC se subutilizan. Lo primero que se debe cambiar son las prácticas y los procesos, permitir el aprendizaje y sólo entonces poner en marcha el nuevo sistema de TIC; tal como se ha demostrado en la industria del *software* (López, Martín y Navas, 2008).

Es más sencillo entender el proceso de aprendizaje individual porque es una experiencia que compartimos los humanos, pero es probable que también recordemos momentos cuando un grupo actuó como una sola entidad. En grupos, los individuos piensan y aprenden de manera diferente como resultado de su interacción con los demás. Los grupos aprenden cuando monitorean y miden la efectividad del proceso de grupo al mismo tiempo que se enfocan en que la tarea se cumpla. El problema es, ¿cómo medir lo intangible?

Firestone y McElroy (2003) sostienen que el desarrollo de un sistema de medición es uno de los factores críticos de éxito que permitirá a la gestión del conocimiento evolucionar a su siguiente nivel, a lo que ya se le llama la “nueva gestión del conocimiento”. Pero, ¿qué es lo que se va a medir? Este es el problema al que trata de responder el capital intelectual (CI).

¿Qué nos dice la literatura que es el CI? No debemos entender al CI como las patentes o licencias propiedad de la organización, aunque sean uno de sus componentes. El CI corresponde a la diferencia entre valor de mercado de la empresa y el valor neto en libros de la misma (Stewart, 1998). Para una compañía que cotice en bolsa, dicho valor se actualiza todos los días.

El capital intelectual es la suma de todos los conocimientos que poseen todos los empleados de una empresa y le dan a ésta una ventaja competitiva. (...) Es la colaboración –los conocimientos compartidos- entre una empresa y sus clientes, que forja un vínculo entre ambos y hace que éstos vuelvan una y otra vez. (...) El capital intelectual es material intelectual –conocimientos, información, propiedad intelectual, experiencia- que se puede aprovechar para crear riqueza. (Stewart, 1998:9-10)

El concepto nace a principios de la década de los 90 y se populariza gracias al interés que la revista *Fortune* y otras publicaciones más pusieron en el tema al publicar varios artículos relacionados¹⁹. Después de analizar a algunos de los más importantes autores sobre el tema, Bueno (2005) propone una muy completa definición de CI:

Acumulación de conocimiento que crea valor o riqueza cognitiva poseída por una organización, compuesta por un conjunto de activos intangibles (intelectuales) o recursos y capacidades basados en conocimiento, que cuando se ponen en acción, según determinada estrategia, en combinación con el capital físico o tangible, es capaz de producir bienes y servicios y de generar ventajas competitivas o competencias esenciales en el mercado para la organización.

La idea básica se conserva desde las primeras definiciones: los bienes tangibles de una empresa aportan mucho menos valor al producto terminado que los bienes intangibles y que son éstos la base de la ventaja competitiva o de las competencias esenciales, como le hemos venido afirmando desde el inicio de este capítulo. De hecho se han presentado propuestas de modelos de innovación basados en activos intangibles (Delgado, Navas, Martín y López, 2008)

¿Por qué se ha dificultado tanto la adopción en contabilidad del CI? Porque los gerentes y contadores están acostumbrados a administrar bienes físicos y financieros, ya que es más sencillo contar, medir y pesar la forma de los productos que el contenido, en términos de esfuerzo y talento, de los mismos. Es más sencillo contabilizar el número de empleados y de máquinas en una empresa que expresar su valor en términos de desarrollo o de tecnología, respectivamente.

Un gerente de finanzas conoce a cuánto asciende su nómina pero no sabe cuánto costaría reemplazar la habilidad y la experiencia de ciertos empleados clave; tampoco sabe si el valor de los conocimientos de los empleados aumenta o disminuye con el tiempo. La

¹⁹ Publicaciones como *Forbes*, *Los Angeles Times* e *Industry Week* (Bueno, 2005). La relevancia de *Fortune*, es que su redactor en jefe fue Thomas Stewart(1998) autor de uno de los primeros libros sobre el tema: *La nueva riqueza de las naciones: el capital intelectual*.

contabilidad tradicional, que tiene sus orígenes a fines del siglo XV (con la invención de la partida doble por parte del monje italiano Luca Paccioli), se concentra en los bienes tangibles, como el inventario y el capital fijo, concentrándose en los costos de producción, en lugar del valor generado al cliente.

La contabilidad supone que los costos de adquisición de un bien expresa con certeza, después de hacer algunos ajustes como la depreciación, el valor de dicho bien, sin embargo deja fuera el aspecto intangible de la producción. El estándar internacional de contabilidad No. 38 que define el concepto de “activos intangibles”, incluye ejemplos del capital intelectual tales como: paquetes para computadora, patentes, derechos de autor, listas de clientes, etc. (IASB, 1998), pero falla al no describir conceptos importantes de la gestión del conocimiento como: el conocimiento de los empleados, las mejores prácticas, la creación y distribución del conocimiento, etc.

¿Qué pasó con la llegada de las empresas de servicios? En estos negocios, como los despachos de abogados, las agencias de viajes o de publicidad, no había materia prima que contar ni producto físico final. Empezaron por tomar como unidad de medida el tiempo; las horas hombre dedicadas a sus clientes, para así poder facturarles. Pero el tiempo es tan sólo una parte de los costos y no expresa en absoluto el valor producido para una empresa. ¿Qué significa pagar 100 horas a un abogado o un publicista?, ¿cuánto esfuerzo, talento o conocimiento se empleó? Depende del resultado, puede ser un gasto o la mejor inversión de la empresa.

Entonces la pregunta es, si es tan difícil medir los activos intangibles, ¿porqué debemos medirlos? La respuesta a esta pregunta es crucial para una empresa que desee incursionar en este tipo de mediciones. Si la respuesta es: para que la gerencia pueda controlar mejor sus recursos, debemos tener mucho cuidado. Sveiby (2007) nos advierte de tres motivos para medir el CI y nos dice que la peor razón es el control ya que la vieja frase: “sólo puedes administrar aquello que puedes medir”, es un simple “slogan” y completamente equivocado. Si en la contabilidad tradicional, y existiendo muchos controles, se presentan tantos fraudes y manipulación de información (nadie puede olvidar el caso Enron), tratando con dinero y bienes tangibles, es de esperarse que se presente manipulación de resultados al evaluar aspectos intangibles y de evaluación absolutamente subjetiva. La segunda razón para medir el CI, pueden ser las relaciones públicas, o el tratar de seguir una moda, esto sólo puede llevar a la empresa a distraer sus recursos. Finalmente, el tercer motivo puede ser el aprendizaje. Si medimos el CI con el fin de mejorar los procesos y las capacidades dinámicas, entonces estamos en el camino para diseñar una estrategia adecuada ya que se trata de buscar oportunidades en las operaciones cotidianas para crear valor; en esta opción, son los empleados y no los directivos, como en las dos primeras opciones, quienes fijan los objetivos de los proyectos y las estrategias para medir el CI. El nuevo problema es ¿cuál modelo de medición de CI adoptar?

El desarrollo del CI se puede ubicar en dos corrientes: la estratégica y la de medición. La primera analiza la creación y uso del conocimiento organizativo y su relación con la creación de valor; la segunda plantea la necesidad de desarrollar un sistema de información para cuantificar los datos no financieros (Roos et al., 1997). Bueno (2005) ubica tres etapas en la evolución del constructo: 1) el enfoque financiero administrativo (1992-1998) con una

fuerte influencia de la contabilidad tradicional; 2) el enfoque estratégico corporativo (1997-2001), donde el concepto ha iniciado su madurez y se produce una armonización en sus componentes; y 3) el enfoque social evolutivo (2000 en adelante), cuyos componentes o “capitales” son más dinámicos que en la etapa previa.

Por su parte, Karl Sveiby (2007) después de analizar 34 modelos para medir los activos intangibles, clasifica estas técnicas en: 1) modelos que se basan en *métodos que miden de manera directa el CI*, que es la estimación de los activos intangibles, identificando sus componentes, y traducidos en dinero; 2) modelos basados en la *capitalización en el mercado*, que calculan el CI como la diferencia entre el valor en libros de la empresa y su valor en la bolsa; 3) modelos basados en el *retorno sobre activos (ROA)*, que usan conceptos tradicionales de contabilidad, como la utilidad antes de impuestos y otras medidas para calcular el valor del CI, un ejemplo ya famoso de este modelo es el EVA (*Economic value added*); y 4) métodos basados en *tarjetas de medición*, estos modelos ya incorporan una visión más general de la empresa y no se basan en términos estrictamente financieros y ofrecen un enfoque más balanceado para medir el CI. Algunos métodos de esta categoría son los siguientes:

- Tarjeta balanceada de negocios o *Balanced Scorecard* (Kaplan y Norton, 1996). El propósito de esta técnica es conjuntar la medición tanto de la estrategia como de los objetivos de la empresa. Tiene cuatro perspectivas, tres de las cuales no son financieras. Ellas son: 1) Finanzas, centrada en las utilidades, retorno sobre el capital, valor económico agregado, etc.; 2) Clientes, cuyo objetivo es identificar las salidas deseadas de la estrategia de negocios como la satisfacción del cliente, la participación de mercado, etc.; 3) Procesos internos de negocio, lo que la compañía debe hacer bien para tener éxito, como innovación en los procesos, servicio post venta, etc.; y 4) Aprendizaje y crecimiento, que incluye factores como las competencias de los empleados y la alineación de los objetivos de los empleados con los objetivos empresariales.
- El método desarrollado para la empresa sueca financiera Skandia AFS, la técnica llamada *Skandia Navigator* (Edvinsson y Malone, 1997), y que fue adaptada también para el *Canadian Imperial Bank of Commerce* (Stewart, 1998). Su sistema de medición está dividido en cinco categorías: 1) Finanzas, incluye indicadores financieros tradicionales; 2) Capital Cliente, valor de las relaciones de la empresa con la gente con la cual hace negocios, expresado no sólo en el volumen de ventas, sino, por ejemplo, en el valor de una marca, la lealtad de los clientes, las recomendaciones y la confianza que el consumidor tiene en la empresa; 3) Capital estructural, se enfoca en los procesos, en cómo la empresa usa herramientas para crear valor; 4) Renovación y desarrollo, cómo la empresa se prepara para el futuro considerando áreas como: mercado, clientes, productos, servicios, planeación estratégica, etc.; y 5) Capital humano, enfocado en la productividad, valores y compromiso.
- Basados en el modelo previo, Roos, Roos, Edvinsson, y Dragonetti (1997) propusieron el índice de capital intelectual o *intellectual capital index*. Esta técnica incluye cuatro tipos de índices: 1) índice de capital relacional; 2) índice de capital

humano; 3) índice de infraestructura; y 4) índice de capital de innovación. Cambios en el índice de CI repercutirán en el valor de mercado de la empresa.

- *El monitor de activos intangibles* (Sveiby, 2001) es una técnica que usa tres categorías: 1) Competencias humanas, examina los valores, experiencia, habilidades sociales y antecedentes educativos de los empleados, que no “pertenecen” a la empresa; 2) Estructura externa, cómo la organización es observada externamente por factores como: marcas, imagen, relaciones con los clientes, proveedores, etc.; y 3) Estructura interna, que incluye los elementos que son propiedad de la organización como las bases de datos, procesos, modelos, documentos, patentes y secretos comerciales.

- Añadimos, por su importancia, en este recuento a la propuesta del Instituto Universitario de Investigación (IADE) y el Centro de Investigación sobre la Sociedad del Conocimiento (CIC) de la Universidad Autónoma de Madrid quienes diseñaron el *modelo Intellectus de Medición y Gestión del Capital Intelectual* (Bueno y CIC, 2003). Este modelo, también llamado de los cinco capitales, está estructurado en los siguientes componentes:

- Capital humano. Actitudes y contrato psicológico entre los individuos y la empresa; este capital no es exclusivo de la empresa ya que se fundamenta en la experiencia de los empleados y al menos una parte sólo se encuentra en la mente de los mismos. Incluye las competencias centrales y el conocimiento (tácito y explícito; individual y grupal). Los empleados contribuyen a la generación de capital intelectual por medio de sus competencias, actitudes y agilidad mental. La competencia incluye las habilidades, la actitud es el comportamiento y la agilidad mental permite a los empleados modificar las prácticas organizativas y desarrollar soluciones innovadoras para los problemas (Roos et al., 1997; Viedma y Enache, 2008).

- Capital estructural, es “conocimiento que permanece en la empresa cuando los empleados se marchan a sus casas” (Roos et al., 1997: 42), por lo tanto es conocimiento que es propiedad de la empresa ya que no están sustentados en el ser humano, como por ejemplo: rutinas organizacionales, estrategias, manuales de procedimientos, bases de datos, etc. Este capital se divide en:

- Capital organizativo. Es el conjunto de activos intangibles que tiene la empresa tales como: su cultura, filosofía, diseño organizacional y procesos de aprendizaje organizativo, entre otros.
- Capital tecnológico. Son activos intangibles generados por la innovación y los procesos técnicos, tales como: equipo tecnológico, patentes, etc.

- Capital relacional, que recoge el conocimiento presente en las relaciones establecidas por el entorno. A su vez se divide en:

- Capital negocio. Es el producto de las relaciones que sostiene la empresa con agentes relacionados con su negocio principal. Son las relaciones con los clientes, aliados, competidores, proveedores, inversionistas, etc.

- Capital social. Es la reputación y la imagen de la empresa, son el resultado de las relaciones que mantiene la empresa con los agentes sociales de su medio ambiente, por ejemplo: gobierno, medios de comunicación, ONG's, etc.

Uno de los más recientes enfoques del estudio del capital intelectual está basado en la teoría de la complejidad, que es un enfoque multidisciplinario cuyas bases son los modelos biológicos (Bueno, Morcillo y Salmador, 2006). La teoría de la complejidad estudia el comportamiento de los sistemas complejos adaptativos, que son aquellos con una gran cantidad de elementos que interactúan entre sí de manera no lineal y cuyo resultado, que es más que la suma de sus partes, es un comportamiento inesperado de todo el sistema. Además el impacto de estos sistemas se enfoca en el comportamiento agregado, esto es, la forma de comportarse del sistema en su totalidad y cómo dicho comportamiento influye a su vez en sus partes individuales. Finalmente los sistemas complejos adaptativos han adquirido la habilidad de anticiparse a las consecuencias para adaptarse a las circunstancias cambiantes de su medio ambiente, esto quiere decir que estos sistemas han desarrollado la habilidad del aprendizaje (Bueno et al., 2006b).

Es por ello que las organizaciones pueden ser entendidas como sistemas complejos adaptativos, cuya interacción no lineal de elementos tangibles e intangibles le sirve a la empresa para poder responder a la complejidad de su medio ambiente. El CI se puede entender como una asociación compleja adaptativa de elementos intangibles cuyas interacciones son la base del proceso de creación de valor en las organizaciones (Ibíd.).

Sea cual sea el modelo a seguir para medir el CI, la empresa debe tener claro que el motivo para hacerlo no es el control por parte de la gerencia, ni las relaciones públicas para mejorar la imagen ante la sociedad, sino el “explicar la eficacia del aprendizaje organizativo y evaluar la eficiencia de la gestión del conocimiento” (Bueno, Aragón y García., 2001:13).

El capital intelectual nos ofrece una manera de medir el conocimiento para iniciar con el diseño de una estructura donde el desarrollo de competencias básicas nos sirva de guía en la planeación y dirección de la empresa; además el CI puede servirnos de pauta para acelerar el crecimiento económico de una región (Viedma y Martins, 2006). Como afirmamos desde el principio de este trabajo hemos insistido en que el aprendizaje debe ser la estrategia privilegiada para el desarrollo de las competencias dinámicas ya que existen un nexo natural entre el aprendizaje organizativo y la teoría de capacidades y recursos.

2.3.5. El concepto de aprendizaje organizativo.

En este subepígrafe queremos profundizar en diferentes perspectivas en el estudio del aprendizaje organizativo; no pretendemos hacer una revisión que incluya todos los comentaristas o teóricos del tema, pero si al menos pasar revisión a los autores y corrientes más relevantes.

2.3.5.1. Antecedentes y evolución del concepto.

¿Desde cuándo se estudia el aprendizaje organizativo? Algunos autores (Yeung et. alt. 2000) consideran que entender a la organización como un sistema de aprendizaje tiene sus orígenes a principios de 1900 con Frederick Taylor, quien basaba su “administración científica” en el hecho de determinar y diferenciar los distintos roles en la empresa. Una vez que se determina el perfil del puesto, se puede transferir dicho conocimiento a los empleados para medir su desempeño. De hecho existen autores (Grey, 2001) que consideran muy conservador el enfoque del aprendizaje y con muy pocos cambios desde el Taylorismo donde también se trataba de identificar qué persona necesitaba saber qué cosa.

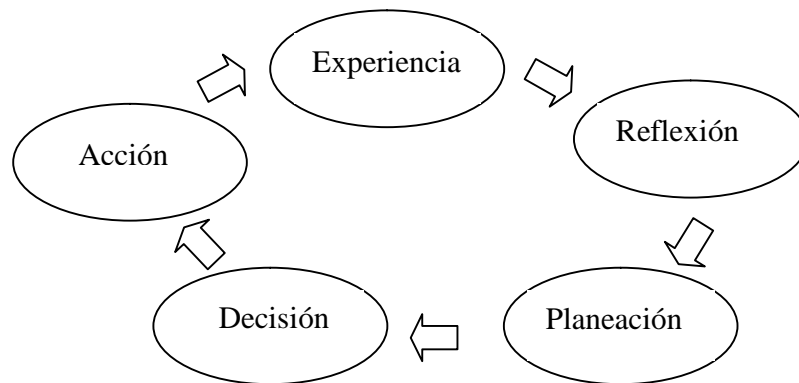
Específicamente, el término *aprendizaje organizativo* surgió a finales de los años 50 con March y Simon (1958), ya que antes de estas fechas el concepto *aprendizaje* se restringía para su aplicación exclusiva a individuos. Desde los años 60 algunos autores del área de la psicología social y del cambio social empezaron a interesarse en el proceso de aprendizaje grupal, usando términos como “aprendizaje público” o “aprendizaje institucional”.

John Dewey (1938), precursor del enfoque cognitivo que veíamos líneas arriba, decía que la educación debía hacer énfasis en el “pensamiento reflexivo”; dicho pensamiento inicia con una situación ambigua que, de alguna manera, le representa un dilema a un individuo. A partir de esta “dificultad percibida”, los individuos definen los problemas; el siguiente paso es la consideración de las soluciones desde diferentes ángulos, por medio de la observación y la experimentación, para que finalmente se tome la decisión sobre cuál camino habrá de tomar.

Después de Dewey, algunos modelos han sido propuestos para ilustrar el proceso de aprendizaje como resultado del pensamiento reflexivo. Una de las perspectivas más conocidas sobre el aprendizaje basado en la experiencia (o en el pensamiento reflexivo) es el modelo de Kolb (1984), quien a partir de Dewey, Lewin, Argyris y Schön entre otros, sugiere que las personas aprehenden y transforman su experiencia de manera diferente.

De acuerdo a Kolb (1984), algunos aprehenden mediante la experiencia concreta y otros mediante la conceptualización abstracta; estas dos dimensiones interactúan resultando en una tipología de estilos de aprendizaje y en un ciclo de aprendizaje experiencial (figura 2.4) que se mueve de la experiencia a la conceptualización a partir de la observación de lo que salió bien y lo que salió mal, para planear, tomar decisiones y actuar en consecuencia para mejorar y de esta manera regresar a la experiencia.

Figura 2.4 Ciclo de aprendizaje de Kolb



Fuente: Kolb (1984)

El modelo de Kolb (1984) ha sido usado para explicar tanto el aprendizaje individual como el organizativo y nos muestra que, para aprender algo, la persona o la organización deben pasar por el ciclo completo, transformando nuestras acciones y resultados en experiencias de las que podamos aprender para desarrollar nuevos planes y acciones.

En la misma línea del aprendizaje a partir de la experiencia, Watkins y Marsick (1993) enfatizan la importancia del aprendizaje informal e incidental en una empresa sobre el aprendizaje formal que aporta la menor parte de los conocimientos. Esta conclusión la derivan de Polanyi (1969), quien estableció, como vimos, que el conocimiento es tácito e imposible de expresar explícitamente, donde lo expresado son meros datos.

A pesar de que, como se estableció antes, los primeros trabajos en torno al aprendizaje organizativo (*organizational learning*) se remontan a la década de los 60, los años 90 son el “boom” de la literatura sobre el tema. También es notorio el número de autores interesados por la relación entre el aprendizaje organizativo y la gestión empresarial.

Finalmente, otro grupo de autores se enfocan en el aprendizaje organizativo y su relación con el cambio, bien sea desde una perspectiva adaptativa, considerando el aprendizaje como una vía de adaptación al entorno, o desde una visión proactiva, entendiendo el aprendizaje como la clave del desarrollo y transformación organizativos impulsados por la propia organización.

Sin duda, uno de los autores que más contribuyeron a la notoriedad del concepto, fue Peter Senge, discípulo de Jay Forrester en el MIT, de quien toma los principios de la teoría de

sistemas y los aplica en los grupos humanos. La contribución al estudio del aprendizaje organizativo de Senge es original y se inscribe en una perspectiva sistémica pues, para el autor, la clave para que una organización aprenda radica en la comprensión global de la misma y de las interrelaciones entre sus partes. Según Senge (1995; 1997; 1998; 2000), el aprendizaje es el vehículo que permite al individuo crear su propia realidad y su futuro. Supera una óptica estrictamente adaptativa, de acuerdo a la cual el aprendizaje no es más que una vía para asegurar la adaptación del individuo a su entorno. Extrapolando esta visión del aprendizaje al plano organizativo, Senge acuña el concepto de Organización Inteligente, expresión que utiliza como sinónimo de Organización que Aprende, de la siguiente manera: "Una organización inteligente es un ámbito donde la gente descubre continuamente cómo crea su realidad. Y cómo puede modificarla" (Senge, 1995).

Para construir una organización con capacidad de aprendizaje, Senge considera fundamental la puesta en práctica de una serie de principios que denomina "Disciplinas del Aprendizaje", a saber:

1. Dominio Personal. Aprender a expandir nuestra capacidad personal para crear los resultados que deseamos y crear un entorno afín a este objetivo.
2. Modelos Mentales. Mejorar nuestra imagen del mundo, analizando cómo ésta modela nuestros actos.
3. Visión compartida. Compromiso grupal sobre el futuro y cómo esperamos lograrlo.
4. Aprendizaje en equipo. Transformación de las aptitudes colectivas para el pensamiento y la comunicación.
5. Pensamiento Sistémico. La más importante de todas, es la "quinta disciplina", ya que es el modo de analizar las fuerzas e interrelaciones que modelan el comportamiento de los sistemas.

Estas disciplinas pretenden facilitar tanto el aprendizaje individual como el organizacional. Las disciplinas de dominio personal y "modelos mentales", son esenciales para garantizar el aprendizaje de los individuos dentro de la organización. Por otro lado, la construcción de una visión compartida y el trabajo en equipo, favorecen el aprendizaje en grupo. Precisamente, el salto al plano organizativo es posibilitado por la práctica de la "quinta disciplina"; sin embargo el autor no llega a precisar cuáles son los mecanismos concretos que permiten transformar el aprendizaje individual y grupal en aprendizaje de toda la organización (Aramburu, 1996; 2000).

El enfoque de Senge ha sido ampliamente criticado ya que su enfoque lleva al extremo la escuela de relaciones humanas y peca de idealista; el autor no tomó en cuenta las luchas internas de poder y aísla las cinco disciplinas, cuando en realidad el aprendizaje siempre se encuentra ligado al impredecible comportamiento humano y sobre todo con las estructuras políticas dentro de la organización. Otra crítica a Senge proviene de los autores Nonaka y

Takeuchi (1999), ya que, aunque admiten tener afinidades con la teoría de la organización que aprende, encuentran ciertas limitantes a la misma:

Primero, las teorías del aprendizaje organizacional no incluyen la visión de que el desarrollo de conocimiento es aprendizaje (...) La mayoría de ellas están atrapadas en un concepto conductual de estímulo – respuesta. Segundo, la mayoría aún utiliza la metáfora del aprendizaje individual (...) Después de 20 años de estudio no han desarrollado una visión amplia acerca de lo que constituye el aprendizaje organizacional. Tercero, existe un acuerdo generalizado en cuanto a que el aprendizaje organizacional es un proceso de cambio adaptativo influido por las experiencias pasadas, centrado en desarrollar o modificar rutinas y apoyado por la memoria de la organización. (Nonaka y Takeuchi, 1999: 54)

Esto quiere decir que Senge contempla a la adaptación y al aprendizaje como si fueran lo mismo, dejando fuera la creación del conocimiento. Por otro lado, tanto los enfoques de Argyris y Schön, como el de Senge, dejan claro, de manera implícita, que las organizaciones no pueden lograr por sí solas el aprendizaje de doble ciclo por lo que requieren de una intervención artificial. El problema con este enfoque es que supone que miembros externos de la organización conocen mejor que los internos el mejor momento para el aprendizaje de doble ciclo, cuando en realidad este tipo de aprendizaje no es un momento especial sino parte del proceso de creación del conocimiento.

Otros herederos del aprendizaje basado en la experiencia (o el pensamiento reflexivo de Dewey) son los que algunos consideran los autores del enfoque moderno del aprendizaje organizativo: Chris Argyris y Donald Schön. En una segunda edición de su texto clásico, llamado *Organizational Learning II*, Argyris y Schön (1996) definen el aprendizaje organizativo basándose precisamente en el pensamiento reflexivo:

El aprendizaje organizacional ocurre cuando los individuos dentro de una organización experimentan una situación problemática y se preguntan cómo resolverla dentro del comportamiento dentro de la misma organización. Estas personas experimentan una incongruencia entre los resultados esperados y los reales y responden a esa incongruencia por medio de un proceso de pensamiento y una acción en consecuencia que los dirige a modificar las imágenes de la organización o su comprensión sobre el fenómeno organizacional, por lo cual reestructuran sus actividades de tal manera que, mediante sus acciones, están transformando la teoría en uso organizacional.²⁰ (1996:16)

Estos autores también se basan en el trabajo de Kurt Lewin que propone unir la teoría y la práctica en un enfoque de investigación acción (Drejer, 2000). Frecuentemente facilitado por un consultor externo, la investigación acción ha sido usada como un medio para el desarrollo organizacional. Las personas no cometen errores a propósito, pero sin embargo ocurren en la práctica. Argyris y Schön (1996) proponen que la causa de los errores es la diferencia entre la formulación de los planes y su ejecución; es la diferencia entre las

²⁰ Traducción del autor

teorías formuladas y las teorías en uso, entre lo que “creemos que hacemos” y lo que “realmente hacemos”. Una razón de los errores frecuentes en la vida organizacional es no profundizar en los conceptos básicos o prejuicios que guían las acciones de las personas, algo que incluso las personas no están dispuestas a admitir que tienen. Argyris (1999; 2001^a y 2001b) insiste en varios de sus textos sobre la atención que debemos poner entre los valores que un sujeto dice adoptar, y los valores que realmente demuestra en su proceder cotidiano.

Argyris y Schön (1996) nos hablan del aprendizaje en dos diferentes niveles: un bucle (o ciclo) o circuito sencillo; y doble bucle (o ciclo) o ciclo doble. El aprendizaje en un ciclo sucede cuando el personal de la empresa se enfrenta a un problema no cotidiano y decide actuar, incluso saliéndose de las reglas establecidas. El aprendizaje de dos ciclos no solo requiere cambios en las reglas sino también en los paradigmas actuales. Las consecuencias de este tipo de aprendizaje tienen mayor alcance, el número de los implicados directa o indirectamente es mayor y el proceso dura más. Son indispensables las preguntas sobre el porqué, el cuestionamiento de las reglas y los procedimientos actuales. Sin embargo, el modelo de aprendizaje de doble ciclo, también ha recibido importantes críticas:

A partir del desarrollo de la teoría del aprendizaje organizativo propuesta por Argyris y Schön (1978), se ha asumido implícita o explícitamente que a las organizaciones les puede resultar muy difícil implantar por sí mismas el aprendizaje de doble ciclo (...) Para superar tal dificultad, los teóricos del aprendizaje argumentan que se requiere algún tipo de intervención artificial, como el uso de un programa de desarrollo organizacional. La limitante de este argumento es considerar que alguien dentro o fuera de una organización conoce, objetivamente, el momento y el método adecuados para poner en práctica el aprendizaje de doble ciclo. (Nonaka y Takeuchi, 1999: 54-55)

Otra crítica que recibe el modelo de Argyris y Schön es que en realidad nunca ocurre un aprendizaje de doble ciclo, ya que la empresa no toleraría un verdadero cuestionamiento a sus reglas, salvo en el caso de que así lo haya predeterminado y entonces, nuevamente, el aprendizaje que surge del auténtico cuestionamiento de las estructuras tampoco se daría.

Swieringa y Wierdsma (1995), otros autores básicos en la temática de este trabajo, mejoran la propuesta de Argyris y Schön al incluir un tercer ciclo en el aprendizaje que involucra la discusión y el cuestionamiento de los principios fundamentales de la organización, sobre su identidad y su razón de ser. Este tipo de aprendizaje se puede describir como el desarrollo de nuevos principios, que normalmente marcan el inicio de una nueva etapa para la empresa. En la etapa del aprendizaje de triple ciclo se marcaría la aplicación de la tecnología propia, pero para llegar a este punto es necesario pasar por las dos fases previas, de ahí su dificultad. Para estos autores de origen hindú:

Con el término "aprendizaje organizacional" nos referimos al cambio de comportamiento organizacional; este último es un proceso de aprendizaje colectivo. Un proceso de aprendizaje tiene lugar en interacción con varias personas y a través de la interacción entre varias de ellas. Como es obvio, una organización sólo puede aprender porque sus miembros lo hacen; si no hay un aprendizaje individual no

puede haber uno organizacional. Por otra parte, una organización no aprende de manera automática cuando los individuos que están dentro de ella aprenden algo. El aprendizaje individual es una condición necesaria pero no suficiente para el organizacional (Swieringa y Wierdsma, 1995:37)

El aprendizaje organizativo es identificado por Swieringa y Wierdsma con el cambio del comportamiento organizativo. Esta visualización del aprendizaje organizativo supone comprender el cambio de un modo distinto al que es entendido en el seno de las organizaciones burocráticas; en éstas los procesos de cambio se ajustan a un modelo planificado, según el cual, existe una absoluta separación entre la fase de diseño o planificación del cambio, y la fase de implantación del mismo. De acuerdo a este modelo, todo proceso de cambio organizativo se divide en dos partes: una primera parte, en la que el cambio es esbozado o programado (ésta es la etapa de pensamiento); y una segunda parte en la que el cambio diseñado se implanta (ésta es la fase de la acción). En la fase de implantación, se produce un cambio en la conducta de la organización al que acompaña un proceso de desaprendizaje-aprendizaje²¹ (desaprendizaje de las viejas conductas y aprendizaje de nuevas formas de comportamiento). El aprendizaje es una consecuencia derivada del cambio organizativo. Este modelo, en el que primero se piensa y después se actúa, es denominado por Swieringa y Wierdsma, "modelo del turista".

Por otra parte, según Swieringa y Wierdsma, el cambio organizativo se plantea en términos muy diferentes en el seno de las organizaciones con capacidad de aprendizaje; en éstas el cambio no se produce de acuerdo al modelo planificado o del "turista", sino siguiendo otro patrón distinto; el modelo del "viajero". En este nuevo modelo, no se establece una separación taxativa entre la fase de planificación o diseño del cambio y la fase de implantación, sino que la planificación e implantación están integradas, lo que significa que pensamiento y acción están integrados.

Es por ello que las organizaciones que aprenden son aquéllas que tienen un alto potencial de aprendizaje y son capaces de impulsar su desarrollo, su evolución, y de ser proactivas. Esta capacidad está vinculada a su capacidad de "aprender a aprender", o lo que es lo mismo, la capacidad para incrementar su propia capacidad de aprendizaje. Éste es, sin duda, el máximo nivel de aprendizaje al que puede aspirar una organización. Finalmente, cabe comentar que en opinión de los autores aludidos, son muy pocas las organizaciones que alcanzan la capacidad de "aprender a aprender".

Sin embargo, la aportación de Swieringa y Wierdsma, al igual que la de Argyris y Schon, en la realidad cotidiana de las empresas, sobre todo en las Pymes, se enfrentan a barreras de orden político dentro de la organización muy difícilmente franqueables para ejecutar cualquier cambio. Es por ello que insistimos en la importancia de la dimensión política al estudiar el aprendizaje organizativo.

²¹ El desaprendizaje "es un proceso que muestra que se debe dejar de depender de las creencias y métodos actuales porque éstos forman percepciones fijas e impiden a las personas ver interpretaciones potenciales de los datos. Mientras las creencias y los métodos actuales produzcan resultados razonables, las personas no suelen descartarlos" (Tissen, Andriessen y Lekanne, 2000: 230).

A finales de los años 90, Arie de Geus (1998), propone en la *Harvard Business Review* que la planeación es un momento privilegiado de aprendizaje en las empresas. Es un proceso que, si es democrático e incluyente, puede producir aprendizajes compartidos, no de un solo individuo. Retoma elementos del modelo de Kolb (1984) cuando nos dice:

Estos cuatro elementos (percibir, incorporar, concluir y actuar) son vistos por varios psicólogos como los elementos que definen el aprendizaje. No resulta relevante que sean manejados efectivamente o no. Cada acto de toma de decisiones es un proceso de aprendizaje. (De Geus, 1998: 96).

Este autor también se basa en Piaget (1971) al proponer que las empresas aprenden como los individuos, por medio de dos tipos de aprendizaje: por asimilación o por acomodación. Aprender por asimilación “significa adquirir información para la cual el que aprende ya tiene estructuras incorporadas para reconocer y dar significado a la señal” (Ibid.:97); De Geus nos dice que la mayor parte de la información en una empresa entra en esta categoría: por ejemplo, un banquero reconoce las señales del mercado y las interpreta para tomar decisiones.

El otro tipo de aprendizaje, por acomodación, lo define de la siguiente manera: “en éste uno pasa por un cambio estructural interno en sus creencias, ideas y actitudes. Cuando uno aprende por asimilación (...) las conferencias y los libros del aprendizaje académico convencional resultan suficientes. Pero aprender por acomodación requiere mucho más.” (Ibíd.: 98). Y este es el tipo de aprendizaje que De Geus propone que debe tener una organización que sea considerada como un organismo viviente. Es obvio que el autor está influenciado (aunque no lo reconoce) por el aprendizaje de doble ciclo o bucle de Argyris y Schön y tampoco hace una diferencia entre información y conocimiento.

En este recuento debemos retomar a uno de los autores más influyentes en el aprendizaje organizativo: Nonaka (1988, 1991), aunque ya habíamos adelantado algo de su aportación cuando nos referimos al conocimiento tácito en el epígrafe 2.2.3.

"El aprendizaje implica un proceso organizativo a través del cual el conocimiento de un individuo puede ser compartido, evaluado, e integrado con el de otros en la organización" (Nonaka y Johansson, 1985:183) Por lo tanto, el aprendizaje organizativo se identifica con el proceso que permite convertir el conocimiento individual en conocimiento compartido por todos los miembros de la organización, esto es, en conocimiento organizativo; esto quiere decir que la organización que aprende es aquella capaz de transformar la información generada en distintos puntos de la organización en conocimiento organizativo, además de evolucionar continuamente. A su vez, la capacidad de evolución continua de la organización depende de la capacidad para generar nueva información.

Entonces, para Nonaka, una de las claves de la organización que aprende consiste en la transformación de la información generada en un stock de conocimiento organizativo. Es por ello que el autor distingue dos pilares asociados a la creación de conocimiento organizativo, que son los siguientes: en primer lugar (como vimos antes), la diferenciación entre conocimiento tácito y explícito, y su distinción de cuatro modos diferentes de conversión de conocimiento dentro de una organización: 1) Socialización, consiste en la

conversión de conocimiento tácito en tácito, a través del intercambio de experiencias entre individuos; 2) Externalización, o proceso mediante el cual el conocimiento tácito se convierte en explícito, tomando la forma de metáforas, analogías, conceptos explícitos o modelos; 3) Combinación, consistente en la transformación de conocimiento explícito en explícito. Implica la combinación de distintos tipos de conocimiento explícito. Esto se logra a través de diferentes canales o sistemas formales de transmisión de conocimiento existentes en las organizaciones; e 4) Internalización, o proceso que permite la conversión de conocimiento explícito en tácito (cuadro 2.7). Esto se produce cuando el conocimiento explícito existente en la organización es asimilado por los individuos de la misma (Nonaka y Takeuchi, 1999).

Cuadro 2.7. El modelo de creación de conocimiento de Nonaka y Takeuchi

SOCIALIZACIÓN Tácito a tácito	EXTERNALIZACIÓN Tácito a explícito
INTERNALIZACIÓN Explícito a tácito	COMBINACIÓN Explícito a explícito

Fuente: Nonaka y Takeuchi (1999)

Estos procesos pueden producirse en distintos niveles de la organización: dentro de un grupo concreto, a nivel de toda la organización, e incluso a nivel interorganizativo, implicando a personas de diversas organizaciones. Así, el conocimiento generado en cada nivel enriquece el producido en un nivel inferior, ampliando la base de conocimiento de la organización. Esto es lo que los referidos autores denominan la "espiral de creación de conocimiento organizativo". Esta "espiral" representa el segundo pilar de la teoría sobre la creación de conocimiento organizativo desarrollada por Nonaka.

Nonaka ha sido criticado porque su visión del conocimiento dividido en tácito y explícito es limitado y unidimensional (McAdam y McCreedy, 1999). El modelo asume que el conocimiento tácito puede ser transferido a través de un proceso de socialización para convertirlo en conocimiento explícito a través de la externalización, pero la transferencia de conocimiento es mucho más compleja que este modelo. Nuevamente como en el caso de los modelos de Argyris/Schön y de Senge, no se toman en cuenta los diferentes filtros que pueden alterar el proceso de aprendizaje en una empresa; ni se considera la influencia de las tácticas políticas o el uso político que se le puede dar al conocimiento.

Un autor que tuvo mucho éxito de ventas en librerías pero con muy poco fundamento teórico es Bob Guns (1996) quien define, de manera "sencilla", al aprendizaje organizativo como:

Averiguar qué da buenos resultados o qué da mejores resultados. Una definición más elaborada es: adquirir y aplicar los conocimientos, técnicas, valores, creencias

y actitudes que incrementan la conservación, el crecimiento y el progreso de la organización (Guns, 1996: 16).

El autor piensa que con el planteamiento de un reto y un liderazgo adecuado se puede lograr una organización de aprendizaje acelerado; sin embargo este enfoque peca de simplista, es muy prescriptivo y no hace distinciones entre conocimiento y aprendizaje.

Por la misma época en que Guns, Nonaka y Senge publicaron sus trabajos, autores menos conocidos pero con destacadas aportaciones aparecieron en escena: Pedler, Boydell y Burgoyne (1991). Si bien estos autores realizan alguna publicación a finales de los años ochenta, en concreto, en la frontera entre los años ochenta y los noventa (Pedler, Boydell y Burgoyne, 1989), la obra principal de los mismos se sitúa en la década de los noventa.

Estos autores emplean por vez primera el término *Learning Company*²² en lugar de *Learning Organization*, para referirse a una organización capaz de aprender. Los autores encuentran el término *Learning Company* más atractivo que el de *Learning Organization*, por las connotaciones menos impersonales y más humanas de la palabra "empresa" respecto de la palabra "organización". "Una empresa que aprende es una organización que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma." (Pedler, Boydell, y Burgoyne, 1991:1). En la definición se advierte el predominio de un enfoque proactivo, pues se entiende que las organizaciones que aprenden son aquéllas capaces de promover su propia transformación y, asimismo, de aprender en "ciclo doble". No se limitan a la mera adaptación a un entorno que las fuerza a cambiar, por lo tanto, generan cambios.

En la organización que aprende, según el modelo propuesto por los autores considerados, coexisten distintos procesos, ciclos o bucles de aprendizaje (Figura 2.5). Por una parte, el ciclo de aprendizaje individual, en el que se integran la reflexión (ideas) y la acción, al igual que en el modelo de Kolb (1984), que vimos líneas arriba (Figura 2.4). A este ciclo, se superpone el ciclo de aprendizaje que se produce en el plano organizativo, que integra los bucles de aprendizaje que se dan en los ámbitos políticos y de operaciones de la organización. Además, los ciclos o procesos de aprendizaje a nivel individual y organizativo también estarían interrelacionados. Las visiones generadas en el ámbito de la organización resultarían de la reflexión de los individuos que la integran y, por otra parte, la actividad desplegada en el ámbito operativo de la organización se derivaría de las acciones de los individuos de la misma.

²² Empresa que aprende

Figura 2.5. Modelo de organización que aprende de Pedler, Boydell y Burgoyne (1991)



Fuente: Pedler, Boydell y Burgoyne (1991)

A pesar de que los autores mencionados introducen el ámbito político (concepto fundamental para esta tesis, donde investigamos la relación entre las tácticas políticas con el aprendizaje organizativo) en su modelo, no explicitan a través de qué mecanismos es posible materializar integración entre el nivel individual y el colectivo (como en la propuesta de Senge). En particular, no explican cómo trascienden las ideas de los individuos al plano político de la organización, y cómo las acciones individuales se convierten en operaciones organizativas. Por otro lado, tampoco queda claro en el planteamiento de los autores mencionados, cómo se produce, dentro del plano organizativo, la integración de los bucles de aprendizaje político y operativo.

El modelo propuesto por Garratt (1990) es más completo, pues éste sí plantea un nivel intermedio entre los ámbitos político y operativo, el nivel estratégico, a modo de nexo de unión entre ambos. Asimismo, los directivos juegan un papel crucial, en el modelo de Garratt, en la integración entre los ámbitos referidos.

Por su parte Huber (1991) se enfoca principalmente, en el análisis de diferentes procesos relacionados con el aprendizaje organizativo. "En lo que concierne a la existencia del aprendizaje organizativo, asumamos que una organización aprende si alguna de sus unidades adquiere conocimiento que reconoce como potencialmente útil para la organización (...) una organización aprende algo incluso si ninguno de sus componentes aprende ese algo" (Huber, 1991:89). Este autor asocia el aprendizaje organizativo con la adquisición de conocimiento por parte de alguna o algunas unidades.

Por lo tanto, Huber (1991) entiende el aprendizaje organizativo como algo que trasciende el aprendizaje de los miembros integrantes de la organización. Para que la organización aprenda, no es necesario que todos los individuos que la conforman aprendan. Por otra parte, Huber estima que el aprendizaje organizativo es el resultado de los siguientes procesos: 1) adquisición de conocimiento; 2) distribución de la información; 3) interpretación de la información; 4) almacenamiento del conocimiento ("memoria organizativa").

En relación al primero de los procesos indicados, el proceso de adquisición de conocimiento, Huber (1991) diferencia distintas vías de adquisición de conocimiento por parte de la organización:

- ✓ Aprendizaje congénito (*Congenital Learning*): se refiere al conocimiento poseído por la organización en el momento de su nacimiento, y al adquirido por ésta (en concreto, por sus fundadores) con anterioridad a la creación de la misma.
- ✓ Aprendizaje Experimental (*Experimental Learning*): en este caso, la organización adquiere conocimiento a través de la experiencia directa. Se trata del conocimiento que se genera a partir de la propia acción organizativa.
- ✓ Aprendizaje Vicario (*Vicarious Learning*): por esta vía, la organización adquiere conocimiento a partir de lo que hacen otras organizaciones, como por ejemplo, mediante el "benchmarking".
- ✓ Aprendizaje por Inserción (*Grafting*): consiste en la adquisición de conocimiento gracias a la incorporación en la organización de nuevos miembros, que aportan conocimientos no poseídos previamente por la organización.
- ✓ Aprendizaje por Exploración y Observación (*Searching and Noticing*): consiste en la adquisición de conocimiento a partir de la exploración del entorno externo de la organización, así como de la observación e indagación de las condiciones internas y resultados organizativos.

Por otra parte, en lo que afecta al resto de procesos que posibilitan el aprendizaje organizativo, Huber no entra a detallar las posibles vías para la distribución de la información, pero sí profundiza en el proceso de interpretación de la información. En concreto, el autor define este proceso como: "el proceso a través del cual se confiere significado a la información (...) el proceso de traducción de hechos y desarrollo de interpretaciones y esquemas conceptuales compartidos" (Ibíd.:102)

De acuerdo al autor referido, el proceso de interpretación de la información depende de los siguientes aspectos: en primer lugar, de los mapas cognitivos de los miembros de la organización, es decir, de los esquemas mentales que aplican al interpretar la información (este punto lo habremos de retomar cuando hagamos el planteamiento del modelo en el siguiente capítulo); en segundo lugar, depende de la capacidad de los medios de comunicación empleados para cambiar las representaciones o esquemas mentales de los emisores y receptores de la información, condicionando la atribución de un significado

compartido a la misma por parte de unos y de otros; en tercer lugar, depende del nivel de sobrecarga informativa. Esto quiere decir que la interpretación de la información es menos eficaz si la cantidad de información a ser interpretada excede la capacidad del individuo o unidad para procesar ésta adecuadamente; por último, la interpretación de la información está condicionada por la capacidad de desaprendizaje de los individuos o unidades. De hecho, una alta capacidad de desaprendizaje abre la vía para la adopción de nuevos esquemas mentales que orienten la interpretación de la información (Aramburu, 2000).

Finalmente, Huber (1991) también resalta la importancia de la "memoria organizativa", es decir, de almacenar todo el conocimiento generado en la organización. La construcción de una "memoria organizativa" ha recibido poca atención en la literatura sobre aprendizaje organizativo, destacando en esta línea la aportación de Walsh y Ungson (1991), quienes analizan en profundidad el concepto de "memoria organizativa", detallando, asimismo, los atributos de la estructura, procesos y contenidos de la misma.

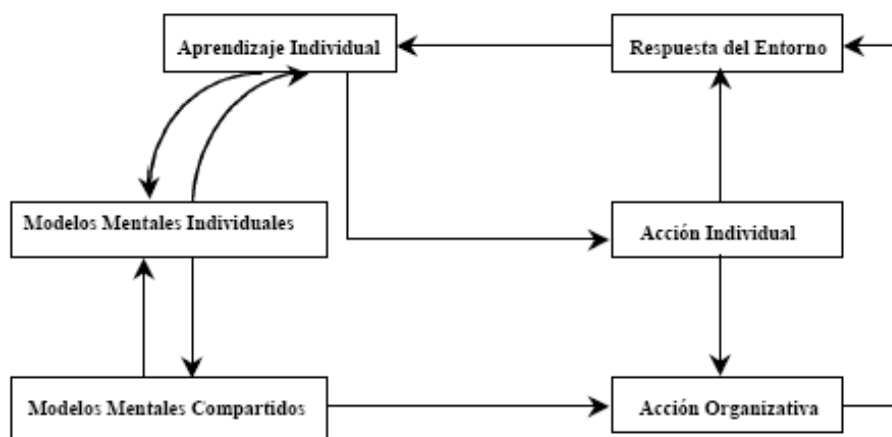
Como crítica al trabajo de Huber (1991), notamos que presenta cierta confusión entre los conceptos de información y conocimiento. Huber utiliza indistintamente ambos conceptos, no procediendo a una diferenciación nítida de los mismos. Tampoco aclara cómo se interrelacionan los distintos procesos que analiza (adquisición de conocimiento, distribución de la información, interpretación de la información, almacenamiento del conocimiento), ni los mecanismos concretos que posibilitan la materialización de los mismos y, en consecuencia, el aprendizaje de la organización.

Otro autor importante de la última década del siglo pasado es Marengo (1991), quien se interesa especialmente por el estudio de la relación existente entre el aprendizaje organizativo y las condiciones organizativas. Para este autor "el aprendizaje organizativo es el proceso de generación de nuevas competencias y mejora de las viejas. El aprendizaje organizativo es un fenómeno social y no puede ser reducido a los procesos de aprendizaje individual de los miembros de la organización." (Marengo, 1991:130). Para este autor, el aprendizaje organizativo está asociado a la ampliación y mejora de la base de competencias de la organización, por eso identifica el conocimiento organizativo con la base de competencias de la organización. Este autor considera que el aprendizaje organizativo está condicionado por los procesos de aprendizaje individuales y por el contexto organizativo. Debido a la importancia que Marengo atribuye al papel de las condiciones organizativas en el proceso de aprendizaje organizativo, éste centra su investigación en el análisis de la relación existente entre tales aspectos.

Por su parte, la aportación de Kim (1993a, 1993b) es relevante, ya que su modelo trata de establecer el vínculo entre el aprendizaje individual y el aprendizaje de la organización. El aprendizaje es definido como: "el incremento de la propia capacidad para emprender una acción eficaz. El aprendizaje se produce cuando sabemos algo nuevo y sabemos cómo trasladarlo a la acción. Podemos elegir o no implantar la acción, pero sabemos cómo hacerlo. Lo mismo es cierto para el aprendizaje organizativo (...) De modo análogo al aprendizaje individual, el aprendizaje organizativo es definido como el incremento de la capacidad organizativa para emprender una acción eficaz" (Kim, 1993a:57-67)

Kim considera que el aprendizaje organizativo es el resultado de dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje conceptual (*conceptual learning*) y el aprendizaje operativo (*operational learning*). El primero conduce a un nuevo modo de pensar, y el segundo, a una nueva forma de actuar (figura 2.6). Por consiguiente, el Aprendizaje organizativo supone tanto un cambio en el marco de pensamiento organizativo, como en la acción. El autor asocia al aprendizaje en el plano organizativo un bucle cerrado de pensamiento-acción similar al multicitado ciclo de aprendizaje propuesto por Kolb (1984).

Figura 2.6: Modelo de aprendizaje organizativo de Kim



Fuente: Kim (1993a)

Como podemos ver en la figura 2.6, Kim propone un modelo de aprendizaje organizativo, en el que se integra el aprendizaje que se produce en el ámbito individual con el que tiene lugar a nivel organizativo. En concreto, el nexo de integración entre ambos es el constituido por los modelos mentales compartidos (*shared mental models*). Los modelos mentales asumidos por los individuos son los que condicionan el modo en que éstos ven el mundo y actúan (de la manera en que propone la sociología del conocimiento que ya revisamos). El aprendizaje de los se convierte en aprendizaje del conjunto de la organización, a través del desarrollo de modelos mentales compartidos. Por lo tanto, el hecho de que los modelos mentales forjados por los individuos sean compartidos con otros, posibilita que éstos trasciendan al plano organizativo y contribuyan a construir modelos mentales compartidos, a los que se asocia una visión concreta del mundo, que es asumida por toda la organización.

El modelo de Kim tiene fuertes influencias de March y Olsen (1976). La principal diferencia estriba en la incorporación de los modelos mentales individuales, como elemento clave en el proceso de aprendizaje individual, y los modelos mentales compartidos, como nexo de unión entre los planos individual y organizativo del aprendizaje. Por su parte, March y Olsen entienden el proceso de aprendizaje organizativo como un proceso adaptativo, en el cual, el individuo y la organización modifican y adaptan su acción o comportamiento al entorno (modelo de estímulo-respuesta que implica un aprendizaje de un ciclo). Por el contrario, para Kim el proceso de aprendizaje organizativo implica no sólo

un cambio en la acción, sino también en los modelos mentales, tanto individuales como organizativos. A partir del análisis del resultado de la acción individual y organizativa, se replantean tales modelos mentales, produciéndose un aprendizaje en "doble ciclo". El replanteamiento de los modelos mentales puede inducir cambios profundos en el comportamiento individual y organizativo que, a su vez, genere cambios en el entorno. Kim añade tres tipos de procesos o ciclos de aprendizaje incompletos a los cuatro diferenciados por March y Olsen: *situational learning*, *fragmented learning* y *opportunistic learning*²³ (1976).

A las aportaciones de los autores mencionados, cabe sumar la de Andreu y Ciborra (1995, 1996). Estos autores asumen la Teoría de los Recursos y Capacidades en el estudio de la estrategia, y dentro del marco de dicho enfoque, analizan el proceso de aprendizaje vinculado al desarrollo de las capacidades básicas o distintivas de la organización. En opinión de estos autores, las capacidades básicas de la organización se desarrollan a partir de un proceso de transformación, a través del cual los recursos estándares disponibles en el mercado, y por lo tanto accesibles por todas las empresas, son utilizados y combinados, dentro del contexto organizativo específico de cada empresa, para producir capacidades que, a su vez, pueden convertirse en básicas o distintivas. Es decir, desde esta perspectiva, las competencias básicas de la organización se desarrollan como resultado de la utilización y combinación de los recursos a los que ésta accede; dicha utilización y combinación se produce gracias a la ayuda de las "rutinas organizativas".

Los autores referidos asocian el aprendizaje organizativo al proceso de resolución de problemas: "el aprendizaje, tal como es entendido en este documento, es el resultado de la resolución de problemas. En otras palabras, a través de la resolución de problemas, las personas en las organizaciones crean modelos mentales útiles para resolver una familia de problemas. Además, tales modelos incrementan las capacidades de aprendizaje de las personas y la organización implicadas, potenciando así el aprendizaje futuro" (Andreu y Ciborra, 1995:4).

Este punto de vista sobre el aprendizaje organizativo es compartido por Revilla (1995). La autora entiende el aprendizaje individual como: "el proceso de adquisición y almacenamiento del conocimiento que tiene por objeto incrementar la capacidad del individuo de tomar acciones efectivas" (Revilla, 1995: 69); el individuo aprende al adquirir y almacenar conocimiento que le permite aumentar su capacidad de acción. Dicho conocimiento se genera en el proceso de resolución de problemas. A su vez, lo aprendido por el individuo trasciende al plano organizativo a través de los "modelos mentales compartidos", orientando la acción del conjunto de la organización (Kim, 1993a, 1993b).

El cambio de mapas o modelos mentales compartidos es un concepto que ha cobrado especial importancia; por ejemplo, Ernesto Gore define al aprendizaje organizativo o colectivo como un "proceso amplio, planeado o no, de generación de conocimientos que lleva a la adquisición de nuevos mapas cognitivos (...) compartidos y disponibles para modificar rutinas organizativas al ser puestos en acción" (Gore, 2003: 291). Este enfoque lo suscribimos en esta tesis.

²³ Aprendizaje situacional, fragmentado y oportunista. Traducción del autor.

Andreu y Ciborra (1994), así como Revilla (1995) comparten la idea de que la resolución de problemas actúa como elemento activador del proceso de aprendizaje de los individuos integrantes de la organización, así como de la propia organización. Proceso en el que tanto el individuo como la organización adquieren conocimiento que posibilita, para actuar, para incrementar la capacidad de acción individual y organizativa, o bien, tal como opinan Andreu y Ciborra (1994), se trata de un conocimiento que permite la conversión de recursos estándares en competencias distintivas de la organización.

Andreu y Sieber (1998) también comparten la visión del proceso de aprendizaje organizativo como proceso activado por la resolución de problemas, centrando su trabajo, especialmente, en el análisis del rol desempeñado por los individuos en el proceso de resolución de problemas, y del modo en que éstos contribuyen a la generación de conocimiento derivado del mismo y, por consiguiente, al aprendizaje de la organización. Estos autores presuponen que el aprendizaje de los individuos de la organización implica el aprendizaje de la organización en su conjunto, sin preocuparse de clarificar cómo (a través de qué mecanismos) el aprendizaje de los individuos se convierte en organizativo. Este aspecto es aclarado, como se ha indicado, por Revilla (1995), quien comparte, al igual que la postura de esta tesis, la propuesta hecha por Kim (1993a, 1993b) y mencionada arriba sobre los modelos mentales compartidos.

Además de considerar que los individuos y la organización aprenden a través de la resolución de problemas, Andreu y Ciborra (1995, 1996) entienden, tal como se ha mencionado, que el proceso de desarrollo de competencias básicas de la organización lleva implícito un proceso de aprendizaje. Éste, a su vez, se desglosa en tres subprocesos o ciclos:

- ✓ Un primer ciclo, que se corresponde con lo que los autores denominan "bucle de aprendizaje de rutinización" (*routinization learning loop*): éste tiene lugar en la primera etapa del proceso de desarrollo de las competencias básicas organizativas, en la cual los individuos y grupos que componen la organización, aprenden a utilizar los recursos estándares adquiridos para resolver los problemas planteados en una situación organizativa concreta, generando prácticas de trabajo eficientes.
- ✓ Un segundo ciclo, que se corresponde con el "bucle de aprendizaje de capacidades" (*capability learning loop*): en este caso se produce un aprendizaje asociado al desarrollo de capacidades organizativas a partir de las prácticas de trabajo generadas. En definitiva, es el aprendizaje derivado de la mejora de las prácticas de trabajo establecidas. Esta mejora es la que permite el desarrollo de determinadas habilidades y capacidades organizativas (capacidades para utilizar los recursos de un modo específico para resolver los problemas).
- ✓ Finalmente, un tercer ciclo, o "bucle estratégico" (*strategic loop*): se trata del ciclo de aprendizaje vinculado a la transformación de las capacidades en competencias básicas.

Al enfrentarse a los retos del entorno competitivo, los individuos y grupos de la organización aprenden qué capacidades les permiten aprovechar las oportunidades del

entorno y evitar amenazas planteadas por el mismo. Es decir, descubren qué capacidades aportan una ventaja competitiva y, por lo tanto, son esenciales para la organización. En cada etapa del proceso de desarrollo de competencias básicas o distintivas, se genera un tipo de conocimiento específico (prácticas de trabajo, habilidades o capacidades, competencias básicas) asociado, en cada caso, a la resolución de una clase de problema diferente (utilizar recursos estándares, mejorar las prácticas de trabajo establecidas, enfrentar amenazas y oportunidades del entorno). Como resultado de este proceso, la organización aprende, siendo el producto de su aprendizaje, el conjunto de competencias distintivas desarrolladas.

Otro autor, cuyo trabajo se enfoca más a la cultura que al aprendizaje organizativo, Edgar Schein (2000), hace una interesante observación sobre el aspecto político del aprendizaje y un problema que se presenta frecuentemente: cuando el grupo aprende mejor y más rápido que los directivos, quienes ofrecen más resistencia que apoyo en los procesos de cambio:

Lo que falta en muchos procesos de aprendizaje es la influencia ascendente y hacia el exterior. Un grupo o toda una organización inventan una nueva manera de trabajar que resulta exitosa y supone que su recompensa será el propio éxito y que el resto del mundo querrá adoptarla. Los miembros del grupo no se dan cuenta de que es precisamente su éxito lo que hace que otras partes de la organización se muestren ansiosas y hostiles, porque no comprenden las sutilezas de lo que ha ocurrido y cómo se alcanzó el éxito. Si hay una habilidad fundamental que los agentes exitosos del cambio deben adquirir es la capacidad de actuar a un ritmo que eduque a los niveles superiores en especial y les permita aprender en la misma forma en que ellos mismos aprendieron (Schein, 2000: 199)

Esta es la importancia del interés en el aspecto político y su estrecha relación con el aprendizaje organizativo que se proponen en las hipótesis de este trabajo.

Un estudio relacionado es el realizado por Probst y Büchel (1997), en el que se analizan diversos aspectos relevantes asociados al estudio del aprendizaje organizativo. "Entendemos el aprendizaje organizativo como la ampliación y el cambio del sistema de valores y de conocimientos, la mejora de las capacidades de resolución de problemas y de acción, así como el cambio del marco común de referencia de los individuos que están dentro de una organización"(38).

En el proceso de creación de competencias básicas, los individuos y grupos de individuos integrantes de la organización tienen un protagonismo considerable. Ciertamente, son ellos los que generan conocimiento al enfrentarse a distintos tipos de problemas en las diferentes etapas de dicho proceso. Por lo tanto, aunque el resultado del mismo sea el desarrollo de capacidades de la organización, éstas son el producto del aprendizaje que se da en los planos individual y grupal, a lo largo del referido proceso. (Probst y Büchel, 1995:16)

Probst y Büchel asocian el aprendizaje organizativo al cambio del sistema de conocimientos de la organización. En su opinión, el aprendizaje de la organización implica una ampliación de la base de conocimientos de la misma, lo que comporta, a su vez, una mejora de la capacidad de acción organizativa. "El objetivo del aprendizaje organizativo

debe ser una extensión de las competencias de acción por la vía de una transformación de los conocimientos colectivos" (Ibid.:26).

El mismo Probst, pero en un trabajo con otros autores, define las características de una organización orientada al aprendizaje:

- ✓ *La solución con visión sistémica de problemas*
- ✓ *La experimentación con nuevos métodos*
- ✓ *La transferencia de conocimientos en toda la organización*
- ✓ *El aprendizaje desde sus propias experiencias e historia y*
- ✓ *El aprendizaje de las experiencias y mejores prácticas de otras empresas*
(Probst, Raub y Romhardt, 2001: 317)

Por lo tanto, Probst considera que una organización aprende cuando es capaz de replantearse su marco de referencia para la acción, es decir, es capaz de aprender en un "ciclo doble" (Argyris y Schön, 1996).

A pesar del avance en la literatura sobre aprendizaje organizativo, todavía se confunde este término con el de organización que aprende. Por ejemplo, Trim y Yang-Im (2007), definen al aprendizaje organizativo como "el contexto donde el conocimiento es generado, almacenado y transferido de empleado a empleado, usado para desarrollar y ejecutar nuevas prácticas de trabajo" (335), con lo cual no queda clara la distinción entre el lugar de trabajo y el proceso que se lleva a cabo para aprender. Örtenblad (2001) sugiere hacer una distinción entre aprendizaje organizativo y organización que aprende, diciendo que el primero se refiere a un proceso de la organización (postura que analizaremos en un epígrafe posterior) y el segundo se refiere a un tipo de organización. Este autor también sugiere distinguir entre el "viejo" concepto de aprendizaje organizativo donde se contemplaba al individuo como una agente de la organización que aprende y propone el término de "nuevo" aprendizaje organizativo donde el sujeto de aprendizaje es la colectividad, la comunidad de aprendizaje; aunque el autor no deja claro cómo se pasa del agente a la comunidad de aprendizaje.

En la misma línea de Örtenblad, los autores Jensen y Rasmussen (2004) dicen que la confusión entre aprendizaje organizativo y organización que aprende se refiere a un asunto de óptica o escala de análisis. A un nivel de micro escala (el individuo) el aprendizaje es visto como la adquisición de conocimiento y habilidades; a un nivel de macro escala (la organización) el aprendizaje se refiere a los cambios en las personas de un estado de conocimiento a otro, como parte de la función de interactuar con otros individuos en una red social. En este trabajo se admite que, tanto en un nivel micro como en uno macro, el proceso es un fenómeno complejo, caótico y no lineal.

Algunos trabajos recientes sugieren que el estudio del aprendizaje organizativo se podría beneficiar de la inclusión de perspectivas como las que brinda la Teoría de Aprendizaje Social (Small e Irving, 2006). Esta teoría, que se usa como marco de investigación en la educación superior, puede dar como resultado el reconocimiento de ciertas funciones y roles en el proceso de aprendizaje en las empresas.

Aprender quiere decir tener capacidad para asimilar las ideas nuevas de otros y las experiencias, y traducir esas ideas en actos a mayor velocidad que la de un competidor. (...) El aprendizaje en una organización es algo más que la suma de lo que aprende cada persona. (...) éste representa los sistemas, las historias y las normas de la organización que son transmitidos a los miembros nuevos de las organizaciones. (Yeung et al. 2000: 6-9)

Para concluir este apartado dedicado al análisis de la evolución del estudio del aprendizaje organizativo, cabe mencionar que muchos autores vinculan dicho estudio a distintas dimensiones de la gestión empresarial (estrategia, estructura organizativa, cultura, procesos de toma de decisiones, liderazgo, etc.). Quisimos enfocarnos sólo en algunos conceptos clave, que nos serán de utilidad para la construcción de un modelo de aplicación de sistemas del conocimiento, que presentaremos en el siguiente capítulo. Desde este momento queremos dejar clara nuestra posición con una definición propia de aprendizaje organizativo:

El aprendizaje organizativo lo entendemos como el proceso de creación de valor que, a partir de la selección y organización de los datos por parte de los individuos, logran la aplicación colectiva de conocimientos y el desarrollo de modelos mentales compartidos para resolver problemas comunes y, de esta manera, mejorar o desarrollar nuevas competencias esenciales para la empresa.

2.3.5.2. Las perspectivas del cambio, del conocimiento y la perspectiva doble en el estudio del aprendizaje organizativo.

De acuerdo a Aramburu (2000) las principales perspectivas que pueden diferenciarse en el estudio del aprendizaje organizativo son dos: la perspectiva del cambio y la perspectiva del conocimiento. Coincidimos con la autora ya que se trata de dos perspectivas que se mencionan de manera recurrente en la literatura revisada, así que daremos un breve repaso por ambos enfoques y agregamos a una serie de autores que consideran válidas ambos enfoques en lo que llamamos una perspectiva doble: del cambio y del conocimiento al mismo tiempo.

- **La perspectiva del cambio.**

Entre los autores y corrientes vinculados con el análisis del aprendizaje organizativo, algunos lo relacionan directamente con la capacidad de cambio de la organización; de hecho, las definiciones del concepto de aprendizaje organizativo construidas por ellos asocian a éste con la capacidad de la organización para adaptarse a su entorno (visión adaptativa), o bien, para promover su propia transformación (visión proactiva).

La visión o enfoque adaptativo, que incluye autores como: Cyert y March (1963), Cangelosi y Dill (1965), Duncan (1974), March y Olsen (1976), Duncan y Weiss (1979), Hedberg, (1981). Algunos de ellos (Duncan y Weiss, 1979; Hedberg, 1981; March y Olsen, 1976), enmarcan su estudio del aprendizaje organizativo dentro de un modelo estímulo-respuesta puesto que para ellos la organización aprende en su interacción con su entorno.

Después de que la empresa se adapta a su entorno, se analiza el proceso y como resultado de dicho análisis la organización corrige y reconduce su acción. En este proceso de ajuste al entorno, la organización aprende.

Por ejemplo, el proceso de aprendizaje organizativo de March y Olsen (1976), nos dice que la organización aprende a partir de la experiencia, mediante un procedimiento de prueba y error. Duncan y Weiss (1979), así como Hedberg (1981), comparten esta misma perspectiva, asociando el aprendizaje organizativo al conocimiento y experiencia generados en la interacción con el entorno, con base en los cuales adaptan su actuación.

Por otra parte, varios autores abordan el estudio del aprendizaje organizativo desde un enfoque proactivo, ya que relacionan este proceso con la capacidad de la organización para transformarse y cambiar (Shrivastava, 1983; Swieringa y Wierdsma, 1992; Kim, 1993a, 1993b). Otros autores, en la misma línea de pensamiento, identifican la organización que aprende con aquel tipo de organización capaz de provocar su propia transformación (Bahlmann, 1988, 1990; Garratt, 1990; Pedler, Boydell y Burgoyne, 1991; Swieringa y Wierdsma, 1992; Viedma, 2004) o bien capaz de construir su propia realidad (Senge, 1995, 1997, 1998 y 2000). Por lo tanto, los autores que asumen este enfoque proactivo, no consideran a las organizaciones que aprenden como aquéllas capaces sólo de adaptarse a su entorno, sino que además son capaces de promover su propio cambio, incidiendo por ello en el mismo entorno.

Otros autores destacados en este enfoque proactivo son Watkins y Marsick (1993), quienes definen a la organización que aprende como "aquella que aprende continuamente y se transforma a sí misma" (8). Por su parte, Redding y Catalanello (1994) conciben la organización que aprende como: "las empresas que agresiva y sistemáticamente trabajan para desarrollar su capacidad de aprendizaje, y por consiguiente su habilidad para continuamente adaptarse y transformarse" (xi). Estas definiciones son muy similares a las adoptadas por otros autores (Garratt, 1990; Pedler, Boydell y Burgoyne, 1991). Para todos ellos, la organización que aprende es aquella capaz de transformarse continuamente. La visión de la organización implícita en dicha concepción de organización es la de un sistema autopoietico. Este tipo de sistemas se caracterizan por su capacidad para autorrenovarse y cambiar. Se trata de sistemas proactivos ya que el cambio es impulsado por la propia organización, y no por la presión ejercida por el entorno.

En la perspectiva del cambio se puede notar que dicho concepto se sitúa dentro de un enfoque mayoritariamente adaptativo en las décadas de los años 60 y 70 del siglo pasado; con algunas excepciones como el trabajo de Argyris y Schön (1996), que, a pesar de publicar su trabajo en la década de los 70, se inscriben tanto en una óptica adaptativa como en una proactiva.

Ya con la llegada de la década de los años 80 y décadas posteriores, la mayoría de los trabajos de los autores se enmarcan dentro de un enfoque proactivo. Sin embargo, otros estudiosos del aprendizaje organizativo, desde los años 90, focalizan el estudio del mismo desde una perspectiva del conocimiento, misma que comentaremos en seguida.

- **La perspectiva del conocimiento.**

Además de asociar el aprendizaje de las organizaciones al fenómeno del cambio en las mismas, algunos autores vinculan el estudio del aprendizaje a aspectos relacionados con la gestión del conocimiento en las organizaciones. Entre los autores situados en esta línea se encuentran entre otros: Huber (1991), Marengo (1991), Quinn (1992), Andreu y Ciborra (1995, 1996, 1998), Revilla (1995), Nonaka y Johansson (1985), Nonaka (1988, 1991), Nonaka y Takeuchi (1999), Nonaka e Ichijo (1997), Nonaka, Reinmoeller y Senoo (1998).

La mayoría de las aportaciones centradas en la gestión del conocimiento se concentran en la década de los 90, a excepción de Nonaka, quien realiza sus primeros trabajos en este tema en los años 80 (Nonaka y Johansson, 1985; Nonaka, 1988).

También hay autores que relacionan el aprendizaje organizativo con "las formas en que las empresas construyen, aumentan y organizan el conocimiento y las rutinas alrededor de sus actividades y dentro de sus culturas" (Dodgson, 1993:377) y también con "los procesos de creación de nuevo conocimiento en el seno de los individuos y grupos dentro de una empresa, y los procesos para potenciar el conocimiento eficazmente dentro de la organización y entre organizaciones" (Sanchez y Heene, 1997:8). Para estos autores, el aprendizaje organizativo se corresponde con los procesos a través de los cuales la organización crea conocimiento y amplía la base de conocimiento que posee.

En esta misma línea, se sitúa la aportación de Nonaka, de quien ya habíamos hablado en el epígrafe previo y que considera la creación de conocimiento como el núcleo central del aprendizaje organizativo (Nonaka y Takeuchi, 1995; Nonaka e Ichijo, 1997; Nonaka, Reinmoeller y Senoo, 1998).

Por otra parte, los restantes autores que relacionan el concepto de aprendizaje organizativo con el manejo de conocimiento en la organización lo hacen desde una perspectiva diferente, centrándose en aspectos distintos a la creación de conocimiento. Amponsem (1991) asocia al aprendizaje organizativo con el proceso a través del cual el conocimiento individual se convierte en conocimiento de la empresa. Con el mismo razonamiento, Nonaka aborda esta cuestión (Nonaka y Takeuchi, 1999). Para este autor la integración entre el conocimiento generado en el plano individual y el creado en el organizativo, se logra a través de la "espiral de creación de conocimiento organizativo", como vimos antes. Huber (1991) se centra en la cuestión relativa a la adquisición de conocimiento por parte de la organización. Otros autores, como Marengo (1991) consideran el aprendizaje organizativo como el proceso de generación de nuevas competencias organizativas. La creación de competencias implica, asimismo, la creación de conocimiento.

Dentro de esta línea, Andreu y Ciborra (1994, 1995, 1996) vinculan el aprendizaje organizativo con el desarrollo de un tipo peculiar de competencias, en concreto, competencias básicas de la organización. Finalmente, autores como Revilla (1995) y Andreu y Sieber (1998), relacionan el aprendizaje organizativo con el proceso de resolución de problemas dentro y fuera de la empresa. En opinión de dichos autores, el aprendizaje de la organización es consecuencia de la ampliación de la base de conocimientos de la misma, derivada de la incorporación del conocimiento generado en los procesos de resolución de problemas organizativos.

Entre las aportaciones que ubican el concepto de aprendizaje organizativo con el manejo o gestión del conocimiento en las organizaciones, cabe distinguir varias corrientes, que colocan el énfasis en diferentes aspectos: 1) la corriente centrada en la problemática de la creación de conocimiento en las organizaciones (Dodgson, 1993; Nonaka y Takeuchi, 1995; Nonaka e Ichijo, 1997; Nonaka, Reinmoeller y Senoo, 1998; Salmador, 2000; Sanchez y Heene, 1997); 2) la que se enfoca en la conversión del conocimiento individual en organizativo (Amponsem, 1991; Firestone y McElroy, 2004; Nonaka y Takeuchi, 1995); y 3) la que enfatiza la adquisición de conocimiento por parte de la organización (Huber, 1991).

Finalmente, tenemos a varios autores que se enfocan en lo que llamamos la perspectiva doble: del cambio y del conocimiento de manera simultánea y que revisaremos a continuación.

- **La perspectiva doble.**

Algunos trabajos sobre aprendizaje organizativo asumen una doble perspectiva: del cambio y del conocimiento. Entre ellos, sobresalen los siguientes: dentro de un enfoque adaptativo podemos mencionar a Duncan y Weiss (1979) y a Hedberg (1981). Estos autores asocian el aprendizaje organizativo al cambio en el comportamiento organizativo que se deriva del proceso orientado a adaptar el mismo al entorno (modelo estímulo-respuesta), así como al conocimiento sobre la relación entre acción organizativa e impacto de la misma en el entorno, generado como resultado de dicho proceso.

Por otro lado, el resto de autores que se ubican en la perspectiva doble, asumen un enfoque proactivo. Entre éstos, destaca Nonaka (1988). Si bien es cierto que este autor se interesa especialmente por el estudio de la creación de conocimiento, también es cierto que reconoce en las organizaciones que aprenden, no sólo la capacidad de crear conocimiento, sino también la capacidad de cambio.

Por otra parte, otros autores también asumen la perspectiva doble. Esto se pone de manifiesto en las definiciones del concepto de organización que aprende empleadas por los mismos. La organización que aprende es "una nueva forma organizativa emergente (opuesta a la jerárquica tradicional) que reconoce el conocimiento y los trabajadores del conocimiento como el nuevo recurso principal del planeta, y que produce algo (producto/servicio) además de producirse a sí misma" (Schaff-Johnson, 1993:29). La autora citada afirma, por una parte, que la organización que aprende reconoce el conocimiento como un recurso clave y, por otra, atribuye a la misma la capacidad de "producirse a sí misma". La principal conclusión a la que la citada autora llega en su trabajo, es que una organización que aprende posee características de un sistema complejo; Al igual que los sistemas complejos, son capaces de desarrollar niveles crecientes de desorden a partir del cual generan un nuevo orden. Schaff-Johnson coincide con Nonaka (1988), al ubicar ambos el concepto de Organización que Aprende en la perspectiva de la Teoría del Caos que fue introducida en las ciencias sociales en la década de los 80 (DeTombe, 1994).

Nonaka (1988, 1991) y Nonaka y Takeuchi (1995) consideran que el conocimiento se crea en situaciones próximas al caos y que la creación del mismo implica la recreación de la propia organización. Por lo tanto, la capacidad de generar conocimiento y la capacidad de transformación que caracterizan a una organización que aprende están vinculadas a su condición de sistema complejo y, por consiguiente, caótico.

Por su parte Garvin (1993) define a la organización que aprende como: "una organización hábil en la creación, adquisición y transferencia de conocimiento, y en la modificación de su comportamiento para reflejar nuevo conocimiento y visiones" (80). Asimismo, Mayo y Lank (1994) definen el mismo concepto así: "una organización que aprende aprovecha toda la capacidad intelectual, el conocimiento y la experiencia disponible para ella, con el fin de evolucionar continuamente en beneficio de todos sus grupos de interés" (7). Mientras que Nevis, DiBella y Gould (1995) la definen como "una organización que persigue diligentemente una base de conocimiento que aumenta constantemente. Este conocimiento permite el desarrollo de las competencias y el cambio incremental o transformacional" (74). Finalmente, Marquardt (1996) nos dice que: "una organización que aprende, sistemáticamente definida, es una organización que aprende poderosa y colectivamente y se transforma continuamente para recoger, gestionar y utilizar mejor el conocimiento para el éxito de la empresa"(19).

Los autores citados en el párrafo previo se ubican en la perspectiva doble porque coinciden en atribuir a la organización que aprende la capacidad de utilizar su base de conocimiento para evolucionar y cambiar. Por lo tanto, el aprendizaje de la organización está tanto asociado al cambio del comportamiento organizativo, como a la creación de una base de conocimiento que lo soporte.

Adicionalmente, además de los autores referidos, Probst y Büchel (1995) asumen la perspectiva doble porque asocian dicho concepto al cambio en el sistema de conocimiento de la organización, así como a la modificación del marco común de referencia asumido por los miembros de la misma. En otras palabras, el aprendizaje organizativo implica el replanteamiento de la "teoría en uso organizativa" (Argyris, 1999) y, como consecuencia del mismo, el cambio profundo del comportamiento de la organización. Se adopta, por lo tanto, una perspectiva que coincide con la noción de aprendizaje de "doble ciclo" (Ibíd.), base de la capacidad de transformación organizativa y de generación de nuevo conocimiento.

Ya que se revisaron brevemente algunos enfoques sobre el estudio del aprendizaje organizativo, ahora se dará cuenta de algunos conceptos clave relacionados con este tema, como lo son los niveles, los procesos y las barreras del aprendizaje organizativo, entre los constructos más relevantes.

2.3.5.3. Niveles y procesos del aprendizaje organizativo.

En este apartado, se realiza una revisión de aquellos conceptos que son manejados en la literatura sobre aprendizaje organizativo. Son conceptos que se emplean de manera común

entre diversos autores pero que debemos clarificar poder profundizar en los conceptos clave asociados al estudio del aprendizaje organizativo.

Asimismo, para cerrar este capítulo, se comentará otra serie de conceptos cuyo uso no es tan extendido como los arriba referidos, pero son relevantes ya que forman parte del cuerpo conceptual desarrollado en torno al constructo principal de esta tesis: el aprendizaje organizativo.

- **Niveles de aprendizaje.**

Un concepto básico es el de "nivel de aprendizaje", se refiere, en grandes rasgos, al grado de profundidad del aprendizaje experimentado por la organización.

Entre los autores más destacados que consideran niveles de aprendizaje diferentes, sobresalen Argyris y Schön (1996), quienes distinguen, como ya habíamos visto en el epígrafe previo, entre aprendizaje de "ciclo o bucle simple" (*single loop learning*) y aprendizaje de "ciclo o bucle doble" (*double loop learning*). Estos autores consideran que el aprendizaje organizativo implica una reestructuración de la "teoría de la acción organizativa". El aprendizaje en "bucle simple" se produce cuando "los miembros de la organización responden a cambios en los entornos interno y externo de la organización mediante la detección de errores que entonces corrigen, para mantener los rasgos centrales de la teoría en uso organizativa" (Argyris y Schön, 1996:18). Por otra parte, los autores consideran un nivel de aprendizaje más elevado, al que denominan aprendizaje en "bucle doble" cuando se dan "aquellos tipos de autocritica organizativa que resuelven incompatibilidades normativas mediante el establecimiento de nuevas prioridades y ponderaciones de las normas, o mediante la reestructuración de las normas mismas junto con las estrategias y asunciones asociadas" (Ibíd.:24). Es decir, el aprendizaje en "bucle doble" implica el cambio radical de la "teoría en uso organizativa". No se limita a la simple adopción de medidas para corregir los errores, sino que supone, además, una revisión y transformación profunda de la "teoría en uso organizativa", esto es, del conjunto de asunciones que sustentan la acción.

Finalmente, los autores considerados diferencian un tercer nivel de aprendizaje, que identifican con la capacidad de "aprender a aprender". Para Argyris y Schön (1978), la capacidad de "aprender a aprender" consiste en la capacidad de la organización para cuestionarse sobre su propia capacidad de aprendizaje, tanto en "bucle simple" como en "bucle doble". Del cuestionamiento se deriva un incremento de la capacidad de aprendizaje de la organización. Una organización que aprende a aprender, por lo tanto, es capaz de aumentar su potencial de aprendizaje continuamente.

Otras autoras, Fiol y Lyles (1985) también distinguen entre el aprendizaje de "bajo nivel" (*lower-level learning*) y el de "alto nivel" (*higher-level learning*). El primero se corresponde con un aprendizaje en "bucle simple", esto es, aquél que no altera los rasgos centrales de la "teoría en uso" asumida por la organización, comportando, únicamente, la incorporación de cambios en la acción organizativa para corregir los errores cometidos. Por otro lado, el aprendizaje de "alto nivel" se identifica con el de "bucle doble" y sí implica la modificación profunda de la "teoría en uso organizativa".

Por su parte, McGill, Slocum y Lei (1992) diferencian entre aprendizaje "adaptativo" (*adaptive learning*) y aprendizaje "generativo" (*generative learning*). Las organizaciones que aprenden de modo "adaptativo" se enfocan en el logro de mejoras incrementales de su actividad, pero dentro del marco de acción establecido. Es decir, no llegan a cuestionarse y a modificar radicalmente el marco de acción ("teoría en uso") en que la actividad organizativa discurre. Por ello, este nivel de aprendizaje se corresponde con el aprendizaje de "bajo nivel" de Fiol y Lyles (1985) y el aprendizaje en "bucle simple" de Argyris y Schön (1999). Por el contrario, el aprendizaje "generativo" no se limita a la introducción de simples ajustes correctivos o mejoras incrementales, sino en cambios profundos, acompañados de un replanteamiento de la "teoría en uso organizativa" vigente. Por lo tanto, este nivel de aprendizaje se identifica con el aprendizaje de "alto nivel" (Fiol y Lyles, 1985) o en "bucle doble" (Argyris y Schön, 1999).

El aprendizaje "adaptativo", de "bajo nivel" o en "bucle simple", es la base del desarrollo de comportamientos adaptativos por parte de la organización (comporta ajustes graduales de la acción organizativa para adaptarse al entorno). Por otra parte, el aprendizaje "generativo", de "alto nivel" o en "bucle doble", radica en el origen de comportamientos preactivos; éste implica la transformación, por iniciativa propia, del marco de acción global determinado por la "teoría en uso organizativa" asumida, implicando cambios radicales en la estrategia, estructura o sistemas de la organización (McGill, Slocum y Lei, 1992).

Probst y Büchel (1997) también señalan diferentes niveles de aprendizaje. Estos autores se refieren al aprendizaje "adaptativo" en los mismos términos que McGill, Slocum y Lei (1992), mientras que, al referirse al que estos últimos denominan aprendizaje "generativo", emplean la expresión aprendizaje "reconstructivo". A estos dos niveles de aprendizaje, Probst y Büchel añaden un tercero, que designan como "aprendizaje de proceso". Éste se identifica con el desarrollo de la capacidad de "aprender a aprender". De modo que el objeto central de este nivel de aprendizaje consiste en la mejora de la capacidad de aprendizaje.

Como vimos antes, Swieringa y Wierdsma (1995), siguiendo a Argyris y Schön (1999), agregan al aprendizaje en "bucle simple" y en "bucle doble" un tercer nivel que denominan de "triple ciclo". Recordemos que el aprendizaje de ciclo o bucle simple implica cambios en las reglas y procedimientos que rigen la acción organizativa; después, el aprendizaje en "doble ciclo", supone el replanteamiento de las visiones (*insights*) o asunciones básicas en que se fundamenta la actividad de la organización (la "teoría en uso"). Este nivel de aprendizaje constituye la base para promover la renovación organizativa, esto es, para inducir cambios radicales en la estrategia, estructura o sistemas de la organización. Finalmente, el aprendizaje en "triple ciclo", comporta el cuestionamiento y reformulación de los principios esenciales sobre los que se construye la organización. En este nivel, la organización se interroga sobre su propia identidad y razón de ser, así como sobre el papel que debe jugar en su entorno.

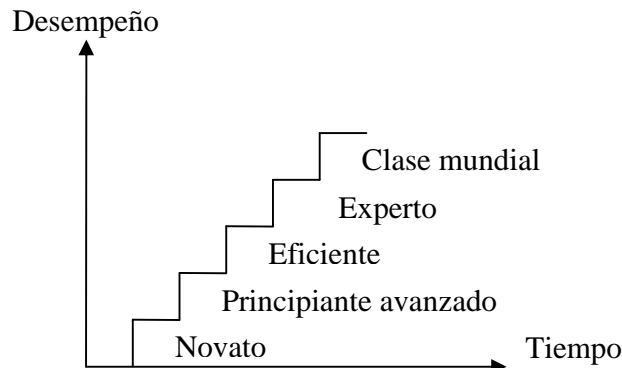
De los tres niveles diferenciados por Swieringa y Wierdsma (1995), el correspondiente al de "ciclo sencillo" o "bucle simple" es fuente de comportamientos adaptativos, al implicar simples ajustes de la acción organizativa orientados a lograr una mejor adaptación al

entorno y no cambios radicales. El aprendizaje en "doble ciclo" y "triple ciclo" favorece comportamientos de tipo proactivo. En el caso del aprendizaje de "triple ciclo", la organización impulsa su reestructuración completa, como consecuencia del replanteamiento de su identidad y razón de ser, promoviendo su propio desarrollo.

Dreyfus y Dreyfus (1986) nos dicen que un individuo pasa por varias etapas o niveles en su proceso de aprendizaje individual: desde ser un novato, después un principiante avanzado, para luego ser eficiente, competente y finalmente llegar a ser un experto. Drejer (2000) en su investigación, cambia esta escala en sus dos últimos niveles y la deja de la siguiente manera: novato, principiante avanzado, eficiente, experto y de clase mundial.

Si una persona pasa por diferentes etapas, entonces debemos asumir que un grupo también lo hará. En el nivel de novatos, un grupo usará principalmente reglas y formas de conocimiento explícitos, hasta llegar al nivel más alto, o de clase mundial, donde las mismas personas usarán de manera fundamental reglas y formas de conocimiento tácitos (siguiendo la distinción de Nonaka y Takeuchi que veíamos líneas arriba). También debemos asumir que el conocimiento del grupo se encuentra, de cierta manera, en el mismo nivel; al menos que la mayoría de sus integrantes se encuentran en el mismo nivel en un momento dado y que dicha mayoría es la que determina el nivel de competencia del grupo. Estas etapas del proceso se muestran en la figura 2.7.

Figura 2.7. Los niveles de desarrollo de competencias



Fuente: Drejer, 2000:215

Este modelo puede ayudarnos a entender cómo un grupo de individuos pasa por el aprendizaje de uno o dos ciclos por Argyris y Schön (1996), el ciclo de aprendizaje propuesto por Kolb (1984), e incluso darle más profundidad a los tipos de capital intelectual. Drejer (2000) usa el ejemplo de un equipo de fútbol para explicar su modelo. Cuando todos los niños son pequeños y novatos, tienden a ir todos tras la pelota, incluso el portero; en otras palabras, el entrenador se esfuerza en que el equipo conozca y aplique las reglas básicas del juego. Cuando el equipo avanza a "principiantes avanzados", los jugadores ya conocen las reglas básicas y se les anima a mejorar mediante el entrenamiento y la práctica constante. Una vez que el equipo es eficiente, el equipo se enfoca en ensayar combinaciones y procedimientos en jugadas completas para ejecutar en un partido. El

siguiente paso involucra situaciones más implícitas y ya no tan fácilmente observables. Cuando los niños se hacen expertos, ya se conocen tan bien entre sí que no necesitan ponerse de acuerdo formalmente para hacer una jugada; ellos simplemente saben qué hacer y en qué momento hacerlo. Después de muchos años de práctica juntos van a pasar de un nivel de expertos a un nivel de clase mundial.

Obviamente nadie puede decir cómo exactamente se puede pasar de una etapa a otra del modelo, ya que se necesitan considerar la situación de cada grupo de manera específica, ya que los medios para crear, apoyar y facilitar el aprendizaje organizativo son diferentes; por ejemplo, el tipo de competencia a desarrollar, el nivel de competencia de cada uno de los integrantes, la cultura de la empresa, el medio ambiente, la cultura del país, etc.

A continuación se presenta un resumen de diferentes autores que se refieren a diferentes niveles y conceptos relacionados con el aprendizaje organizativo (cuadro 2.8).

Cuadro 2.8. Resumen de niveles del aprendizaje organizativo.

AUTOR:	NOMBRE:	SIGNIFICADO:
Argyris y Schön (1978)	Aprendizaje de ciclo simple y ciclo doble	Cognición de Bajo nivel y de Alto nivel
Cangelosi y 79ill (1965)	Aprendizaje por Interacción entre individuos Y por adaptación al grupo	Desarrollo conductual Desarrollo cognitivo
Chakravarthy (1982)	Adaptación	Desarrollo cognitivo
Cyert y March (1963)	Aprendizaje por Adaptación a metas y reglas	Desarrollo conductual
Daft y Weick (1984)	Aprendizaje de acción después de la interpretación	Desarrollo conductual
Duncan (1974)	Aprendizaje en Nivel conductual y Nivel estratégico	Desarrollo conductual Desarrollo cognitivo
Duncan y Weiss (1978)	Aprendizaje como resultado de la acción y las relaciones	Desarrollo cognitivo
Hedberg (1981)	Aprendizaje para Formar hábitos y por Descubrimiento	Desarrollo conductual Desarrollo cognitivo
Jelinek (1979)	Aprendizaje por compartir valores.	Desarrollo cognitivo
March y Olsen (1975)	Aprendizaje de adaptación racional e interpretación	Desarrollo cognitivo
Meyer (1982)	Adaptación al Reducir la desviación o al Amplificar la desviación	Cognición de Bajo nivel y de Alto nivel
Miles (1982)	Aprendizaje por Diversificación de	

	resultados y por Formalización de planes	Desarrollo conductual Desarrollo cognitivo
Miles y Randolph (1980)	Aprendizaje de manera Reactiva y Preactiva	Desarrollo conductual Desarrollo cognitivo
Dillar y Friesen (1980)	Acciones de adaptación	Desarrollo conductual
Shrivastava y Mitroff (1982)	Sistemas de aprendizaje Evolutivos o Diseñados	Desarrollo conductual Desarrollo cognitivo
Fiol y Lyles (1985)	Aprendizaje de Bajo nivel y de Alto nivel	Desarrollo conductual Desarrollo cognitivo
Mc Gill, Slocum y Lei (1992)	Aprendizaje Adaptativo y Generativo	Desarrollo conductual Desarrollo cognitivo
Probst y Büchel (1995)	Aprendizaje Adaptativo, Reconstructivo y de proceso	Desarrollo conductual Desarrollo cognitivo Capacidad de aprender a aprender
Swieringa y Wierdsma (1995)	Aprendizaje de Ciclo sencillo Doble ciclo Triple ciclo y metaprendizaje	Desarrollo conductual Desarrollo cognitivo Capacidad de aprender a aprender
Drejer (2000)	Novato, principiante avanzado, eficiente, experto y de clase mundial	Desde el desarrollo conductual, pasando por cognitivo, hasta la Capacidad de aprender a aprender

Elaboración propia a partir de Fiol y Lyles (1985: 809); Aramburu (2000: 262) y Drejer (2000)

- **Proceso de aprendizaje.**

Otro concepto fundamental es el de proceso de aprendizaje. Es necesario aclarar la diferencia entre el concepto de proceso de aprendizaje y el concepto de aprendizaje organizativo. El concepto de proceso de aprendizaje, se refiere al proceso a través del cual la organización aprende. En lo que respecta al concepto de aprendizaje organizativo, éste es interpretado de formas distintas por parte de los diferentes autores. Algunos identifican el aprendizaje organizativo precisamente con el proceso mediante el cual la organización aprende, esto es, con el proceso de aprendizaje. Otros más bien lo relacionan con el resultado del mismo proceso.

Por ejemplo, Firestone y Mc Elroy (2004) caracterizan al aprendizaje organizativo con las decisiones que producen acciones y dichas acciones o actividades son la materia con la que están “hechos” los procesos, las redes sociales y los sistemas sociales complejos. Estos autores distinguen tres tipos de procesos: operacionales, de conocimiento y los relacionados con la gestión del conocimiento. Los procesos operacionales usan el conocimiento pero no lo producen; los procesos de conocimiento se refieren a aquellas acciones que producen o integran el conocimiento; y los procesos relacionados con la gestión del mismo se relacionan con el manejo de la información y la transformación de la misma en conocimiento.

Por su parte, Voronov y Yorks (2005) nos dicen que “el aprendizaje organizativo estratégico es entendido como un proceso de continuo modelado y reformulación de estrategias” (14). Esta concepción no implica que el diseño de estrategias, y por lo tanto el aprendizaje, se haga por un grupo de personas de manera racional y deliberada, sino más bien se trata de un proceso que incluyen las reuniones formales de planeación y también las conversaciones informales entre los miembros de la empresa.

Otros autores que asocian el concepto de aprendizaje organizativo al proceso mismo de aprendizaje, son: March y Olsen (1976), quienes entienden el aprendizaje organizativo como un proceso de adaptación de la organización al entorno²⁴. Otros, como Cyert y March (1963), Duncan y Weiss (1979). Hedberg, (1981) y Garratt (1987), el aprendizaje organizativo es el proceso que garantiza el desarrollo de la organización.

Amponsem (1991) define aprendizaje organizativo como un proceso de conversión del conocimiento individual en organizativo, concepto que deriva de Nonaka (1985) y que se repite en Marengo (1991); éste último autor relaciona el aprendizaje organizativo con el “proceso de generación de nuevas competencias y mejora de las viejas” (Marengo, 1991:130) y, en la misma línea, Andreu y Cibrija (1995), nos dicen que el aprendizaje organizativo es el proceso de desarrollo de competencias básicas de la organización. En todos los casos, el aprendizaje organizativo se entiende como el proceso a través del cual la organización aprende. Para unos, aprender implica que la organización se adapte a su entorno, o que cambie y se desarrolle; para otros, que ésta sea capaz de transformar el conocimiento de sus miembros en conocimiento de toda la organización mientras que otros consideran que aprender es equivalente a la creación de nuevas competencias organizativas o la mejora de las existentes.

Por su lado, los autores que no asocian el concepto de aprendizaje organizativo al proceso de aprendizaje, sino al resultado de dicho proceso, se puede contar a: Shrivastava (1983), quien nos dice que este aprendizaje supone el cambio profundo en las “teorías en uso” que rigen la toma de decisiones organizativas; Huber (1991), afirma que el aprendizaje organizativo es sinónimo de adquisición de conocimiento por parte de la organización; Swieringa y Wierdsma (1995), relacionan el aprendizaje organizativo con el cambio del

²⁴ Estos autores señalan cuatro procesos de aprendizaje organizativo incompletos: aprendizaje experimental limitado por el rol, aprendizaje experimental supersticioso, aprendizaje experimental público y aprendizaje experimental en condiciones de ambigüedad (March y Olsen, 1976). En ninguno de estos casos, y por diferentes razones, el ciclo de aprendizaje se concluye.

comportamiento organizativo; Kim (1993a, 1993b), quien asocia el concepto de aprendizaje organizativo al resultado del proceso de aprendizaje, resultado que se concreta en el incremento de la capacidad de acción de la organización, pero, al mismo tiempo, analiza en profundidad dicho proceso, pero separa claramente el proceso de aprendizaje de su resultado; y finalmente, Probst y Büchel (1995), quienes identifican el aprendizaje organizativo con el cambio del sistema de conocimientos de la organización, así como del marco común de referencia (o "teoría de la acción organizativa") de la misma.

Todos estos autores relacionan el concepto de aprendizaje organizativo con el resultado del proceso a través del cual la organización aprende. Dicho resultado se concreta en el cambio del comportamiento organizativo, o en el cambio de la "teoría de la acción organizativa", o bien, en el cambio de la base de conocimiento de la organización.

Entre los autores que estudian el proceso de aprendizaje, hay algunos que lo sitúan en el ámbito organizativo y los que se ubican en los planos individual y grupal. Autores como Kolb (1984) y Honey y Mumford (1982), se interesan por el estudio del ciclo o proceso de aprendizaje individual y grupal (colectivo). Otros autores se concentran en el estudio del proceso o ciclo de aprendizaje en el ámbito de la organización. En esta línea, destacan las aportaciones de March y Olsen (1976), Amponsem (1991) y Kim (1993a, 1993b). Como hemos dicho, March y Olsen, así como Amponsem, identifican el concepto de aprendizaje organizativo con el proceso de aprendizaje, sin embargo, Kim distingue dicho proceso del resultado, asociando el concepto de aprendizaje organizativo a este último.

También destacan las aportaciones de Garratt (1987, 1990) y Pedler, Boydell y Burgoyne (1991), quienes diferencian distintos tipos de procesos o ciclos de aprendizaje que caracterizan a una organización que aprende (ciclos político y operativo). Estos autores analizan los procesos que tienen lugar en el plano organizativo, aunque traten, además, de esclarecer el vínculo existente entre los procesos de aprendizaje que se producen en el plano individual y los que se dan en el ámbito organizativo.

Pero también encontramos diferencias en sus enfoques; así, March y Olsen (1976), se sitúan dentro de una óptica adaptativa, proponiendo un modelo del proceso de aprendizaje organizativo orientado a garantizar la adaptación de la organización a su entorno, mientras que Kim (1993a, 1993b) asume un enfoque proactivo, al desarrollar un modelo del proceso de aprendizaje organizativo que contempla el aprendizaje en "bucle doble". Por su parte, Garratt (1987) y Pedler et al. (1991) adoptan tanto un enfoque adaptativo como proactivo, al considerar que las organizaciones aprenden a través de dos ciclos, político y operativo, que implican un aprendizaje en "bucle doble" y en "bucle simple", respectivamente. Finalmente, Amponsem (1991), no se sitúa dentro de la perspectiva del cambio como los autores anteriormente referidos, ni desde un ángulo adaptativo ni desde uno proactivo, sino que se ubica dentro de la perspectiva del conocimiento, ya que entiende éste como un proceso de conversión del conocimiento individual en conocimiento organizativo.

Dixon (1994) propone un modelo del proceso de aprendizaje organizativo integrado por las siguientes fases: generar, integrar, interpretar y actuar. Este ciclo, que le debe mucho a Kolb (1984), está relacionando al manejo y procesamiento de información dentro de la organización. Las diferentes partes del proceso son: 1) la generación de información: se

refiere tanto a la captación de información externa como al desarrollo interno de nueva información; 2) integración de la información dentro del contexto organizativo: la información recopilada del exterior o producida internamente sólo puede ser interpretada adecuadamente si se tiene en cuenta el marco organizativo en que se inscribe; 3) interpretación colectiva de la información: la información generada e integrada en la organización ha de ser colectivamente interpretada por las personas que conforman la misma; y 4) la información interpretada es utilizada para la acción. Los individuos de la organización emplean la información colectivamente interpretada para guiar su acción. En aquellos casos en los que los individuos tienen la información y, por consiguiente, saben cómo deben actuar, pero la organización no les permite actuar, no se cierra el ciclo de aprendizaje, generándose frustración. Finalmente, a partir de la acción emprendida por los individuos, se genera nueva información, reiniciándose el ciclo de aprendizaje.

Sin embargo, esta autora no hace diferencias entre la información y el conocimiento. Por otro lado, tampoco se hace alusión al modo en que la capacidad de cambio organizativo puede incrementarse como resultado del proceso de aprendizaje. Según puede deducirse del mismo, el cambio en la orientación de la acción se derivaría de la generación de nueva información, o bien, de una nueva interpretación colectiva de información anteriormente existente. Por lo tanto, Dixon (1994) se sitúa en la perspectiva del cambio a la hora de abordar el estudio del aprendizaje organizativo, pues entiende que el proceso de aprendizaje organizativo desemboca en el cambio de la acción organizativa.

Por su parte, Watkins y Marsick (1993) nos presentan un modelo para identificar no uno, sino cuatro procesos de aprendizaje grupal basados en la clásica ventana de Johari²⁵. El supuesto básico de la ventana de Johari es que los individuos aprenden al abrirse a los demás, mediante la retroalimentación las personas aprenden cómo los ven los demás y mediante la apertura personal pueden lograr relaciones más íntimas y conocer más de la percepción de los demás sobre ellos. Partiendo de este constructo, el crecimiento individual puede ser visto como un proceso de aprendizaje sobre uno mismo y sobre los demás, muy relacionado con el proceso de aprendizaje de Kolb que veíamos antes.

La ventana de Johari modificada (Watkins y Marsick, 1993) nos muestra cómo se desarrolla el aprendizaje en un grupo y sus potenciales problemas (figura 2.8).

²⁵ Nombrada Johari por la unión de las primeras sílabas de los nombres de sus creadores Joseph Luft y Harry Ingram (1955)

Figura 2.8. Un modelo para entender los procesos de aprendizaje grupal

<p>Conocido</p> <p>GRUPO</p> <p>Proceso normal del grupo</p> <p>OTROS</p>	<p>Conocido</p> <p>Presión del grupo</p>
<p>Desconocido</p> <p>INDIVIDUO</p> <p>Los individuos saben algo pero no lo admiten en grupo</p>	<p>Desconocido</p> <p>Estados inconcientes como grupo e individuos</p>

Fuente: Watkins y Marsick (1993)

El cuadrante de la parte superior izquierda, cuando los procesos se encuentran razonablemente estables en una organización, representa el proceso normal del grupo, visible para todos. El cuadrante superior de la derecha incluye lo que “saben” los individuos pero que no lo cuestionan como las reglas no escritas de las empresas; esta situación se mantiene por medio de la presión del grupo.

El cuadrante inferior derecho representa aquellos estados o actitudes de los que no están concientes ni el individuo, ni el grupo; los estados inconcientes les quitan la atención a los miembros del grupo para lograr sus objetivos. Finalmente, el cuadrante inferior izquierdo incluye situaciones donde todos los miembros del grupo están de acuerdo en algo de manera individual pero no lo admiten cuando están en grupo.

Watkins y Marsick (1993) examinan el aprendizaje organizativo en términos de la interacción entre lo que es conocido por la organización y lo que es conocido por los demás en el medio ambiente; su modelo hace posible ubicar conceptos claramente relacionados con el aprendizaje individual y separarlos del aprendizaje grupal.

El estado productivo del trabajo está representado en el cuadrante superior izquierdo, donde algo es conocido tanto por la organización como por el medio ambiente, es descrito como un sistema abierto. Se asume que una organización es productiva en la medida en que aprende de la retroalimentación interna y externa. El aprendizaje de doble ciclo (Argyris y Schön, 1996) permite la retroalimentación interna y la apertura al exterior.

El cuadrante superior derecho y el inferior izquierdo describen las “teorías en uso” de Argyris y Schön (1996) así como los errores y defectos que la empresa esconde a su medio ambiente. Finalmente la parte inconciente de la empresa (el cuadrante inferior derecho) incluye los valores incrustados en la cultura organizacional, así como en sus subculturas, además de las interpretaciones de las experiencias del grupo traducidas en mitos, héroes y leyendas que circulan en la empresa.

Sin embargo, ningún proceso de aprendizaje es perfecto ya que se presentan numerosos obstáculos al mismo, este y otros serán los puntos a analizar en el siguiente apartado.

2.3.5.4. Barreras del aprendizaje organizativo y conceptos relacionados

- **Barreras al aprendizaje.**

El concepto de barreras al aprendizaje es manejado frecuentemente en la literatura sobre aprendizaje organizativo. Éste es empleado por muchos autores para hacer referencia a las condiciones que dificultan u obstaculizan el aprendizaje en el ámbito de la organización.

Senge (1998) plantea siete barreras al aprendizaje, o condiciones que constituyen obstáculos para que una organización aprenda:

- "Yo soy mi puesto": cuando las personas de una organización sólo se preocupan por las tareas propias de su puesto y no sienten ninguna responsabilidad por el efecto de su actividad en otras partes de la organización, ni por lo que ocurre en el resto de la misma, se dificulta el aprendizaje. La falta de visión sistémica impide el necesario intercambio entre personas para que el aprendizaje se produzca.
- "El enemigo externo": se refiere a la práctica generalizada de echar la culpa de los errores a los demás, no reconociendo nunca los propios errores. Esto imposibilita la corrección de los mismos, así como el cuestionamiento de las premisas en las que se fundamentan las propias acciones, impidiendo, de este modo, el aprendizaje.
- "La ilusión de hacerse cargo": esta "ilusión" consiste en pensar que responder con agresividad a los problemas es sinónimo de proactividad, esto es, de hacerse cargo de los mismos y afrontarlos antes de que estallen. La agresividad es, a menudo, reactividad disfrazada, más que proactividad, y conduce al bloqueo del aprendizaje.
- "La fijación en los hechos": ésta consiste en prestar atención tan sólo a lo inmediato, sin ir más allá de los problemas visibles e ignorando aquellos procesos soterrados y a largo plazo, que constituyen la causa de problemas

futuros. Esta miopía condena a la organización a la reactividad, imposibilitando la adopción de comportamientos proactivos y de soluciones creativas a los problemas. El aprendizaje a nivel "generativo" es así bloqueado, quedando espacio, únicamente, para un aprendizaje meramente "adaptativo".

- "La parábola de la rana hervida"²⁶: ésta hace referencia a la incapacidad de ver cambios lentos y graduales, siendo solamente sensibles a los cambios rápidos y bruscos. Como consecuencia de dicha incapacidad, la organización adopta medidas para adaptarse a estos últimos, pero no para adaptarse a los primeros. El resultado es, a menudo, que para cuando se da cuenta de éstos ya es demasiado tarde y, entonces, no tiene tiempo de adaptarse. Por lo tanto, su ceguera le impide aprender y prepararse para el futuro.
- "La ilusión de que se aprende con la experiencia": muchas organizaciones asumen que se aprende mejor de la experiencia, sin tener en cuenta que, en muchas ocasiones, no es posible experimentar directamente las consecuencias de determinados actos o decisiones importantes. Algunos actos o decisiones tienen consecuencias a muy largo plazo. La creencia de que la experiencia directa constituye la fuente principal de aprendizaje, puede impedir la comprensión de muchos fenómenos que tienen efectos a largo plazo, limitando, por lo tanto, la capacidad de aprendizaje real de la organización.
- "El mito del equipo administrativo": o mito que se concreta en la creencia de que el equipo directivo está formado por un grupo de personas capacitadas para resolver todos los problemas. Esta creencia puede obstaculizar claramente el aprendizaje, en aquellos casos en que el equipo directivo no tenga capacidad para resolver determinados problemas. En estos casos, resulta más inteligente y constructivo reconocer con humildad la propia limitación para hacer frente al problema o problemas planteados.

Para superar dichas barreras al aprendizaje, Senge propone la práctica de las cinco disciplinas del aprendizaje que ya habíamos revisado en apartado previo (dominio personal, modelos mentales, visión compartida, aprendizaje en equipo, pensamiento sistémico).

Por su parte, Geranmayeh (1992) propone las siguientes barreras al aprendizaje:

- El "aprendizaje supersticioso": consiste en creer que determinadas rutinas o formas de hacer conducen al logro de resultados exitosos sin tener ninguna prueba que evidencie que esto es cierto, e incluso, existiendo pruebas que demuestran lo contrario. Esta creencia impide la revisión de dichas rutinas y, por lo tanto, el aprendizaje de la organización.
- El mito de la infalibilidad: es el mito asociado a la idea de que los directivos nunca cometen errores (o "mito del equipo administrativo" de Senge). La consecuencia de la asunción de este mito es la imposibilidad de cuestionar muchas de las actuaciones y decisiones de los directivos que, en ocasiones, conducen a errores y, por lo tanto, la dificultad de impulsar el aprendizaje de la organización.

²⁶ Se hace referencia a la vieja historia de que si metes una rana a un recipiente con agua hirviendo, el animal va a saltar para evitar quemarse, pero si pones a la rana en agua tibia y vas calentando poco a poco el agua, la rana no va a percibir el cambio y por lo tanto morirá cocinada (N. del A.).

- "Matar al mensajero": consiste en castigar al portador de una mala noticia. Ésta es la mejor vía para evitar que las personas de una organización pongan de manifiesto los fracasos o los errores, no dando pie, de este modo, a la erradicación de las causas de los mismos. Se impide, por lo tanto, el cuestionamiento de las asunciones y acciones que han podido conducir a tales fracasos o errores, bloqueando el aprendizaje.
- Las "trampas de la adquisición de competencias": con frecuencia, la adquisición de un alto grado de competencia en la práctica de una determinada rutina o forma de trabajo dificulta el aprendizaje, pues las personas se muestran reacias a abandonar rutinas que dominan, y a tener que realizar el esfuerzo asociado al aprendizaje de otras nuevas rutinas.

Otros autores también se interesan por el estudio de los factores o condiciones que dificultan o bloquean el aprendizaje en las organizaciones, como el caso de Argyris (1999), Watkins y Marsick (1993), así como Probst y Büchel (1995). En cuanto a la aportación de Argyris (1999), las barreras al aprendizaje consideradas por este autor son:

- La "incompetencia competente": se corresponde con aquellas situaciones en las que la acción de los individuos produce resultados contraproducentes para sus intenciones por actuar de acuerdo con sus "teorías en uso". En efecto, con frecuencia los individuos cometen errores o incongruencias sin ser conscientes de ello. Son fieles a sus "teorías en uso", que no cuestionan, y por ello, no son capaces de descubrir que éstas orientan su acción de forma equivocada. En estos casos, los individuos son incompetentes, precisamente, por aplicar competentemente sus "teorías en uso".
- Las "rutinas defensivas" que "son acciones o prácticas que impiden a los individuos o partes de la organización experimentar miedo o confusión" (Argyris, 1999: 27). Éstas tienden a ser adoptadas por los individuos para protegerse de los efectos de situaciones perjudiciales o amenazadoras. Es frecuente su adopción cuando éstos tratan de evitar o ignorar los errores cometidos o las consecuencias negativas de sus acciones, y se comportan como si nada hubiera ocurrido. En estos casos, los individuos son incapaces de aprender, al no ser capaces de admitir los errores y reorientar su acción para corregirlos, dificultándose, en consecuencia, el aprendizaje de los mismos y de la organización.
- El "autoengaño" se identifica con aquellas situaciones en las que los individuos permanecen ciegos a las incongruencias de sus acciones o bien niegan que éstas existan, auto engañándose. O incluso, si no pueden hacer ni lo uno ni lo otro, culpan a otras personas de ser las causantes de las mismas. De este modo, el aprendizaje, tanto individual como organizativo, no se ve favorecido, al no aceptarse la posibilidad de mejorar las propias acciones mediante la corrección de las incongruencias.
- El "malestar organizativo" es la situación que se deriva de la práctica extendida del autoengaño. Cuando muchas personas de la organización se niegan a aceptar las incongruencias y los errores, se crea un clima de malestar generalizado. La gente no se siente bien pero, al mismo tiempo, es incapaz de cambiar la situación. Los síntomas del "malestar organizativo" son, de acuerdo a Argyris (1993), los siguientes: 1) criticar a la organización, pero sin aceptar la responsabilidad de

corregir los errores; 2) acentuar lo negativo, minimizando lo positivo; 3) aceptación de valores que se saben irrealizables, pero actuando como si no lo fuesen.

Por otra parte, Probst y Büchel (1995) proponen las mismas barreras al aprendizaje que las planteadas por Argyris (1993), añadiendo a éstas dos barreras adicionales, que son:

- Los "privilegios y tabúes" que son los privilegios que poseen ciertos miembros de la organización y que pueden constituir factores de bloqueo al aprendizaje. Los individuos muestran habitualmente resistencia para abandonar sus privilegios, por eso todo aquello que implique cambio y cierta amenaza a la situación privilegiada actual sea rechazado. Por lo tanto, el cuestionamiento del estatus quo establecido y, como consecuencia de ello, el aprendizaje, no son favorecidos. Del mismo modo, los tabúes existentes en la organización también representan formas de resistencia al aprendizaje. Muchos tabúes, relativos a las normas que deben regir la acción de los individuos, no son cuestionados por la inseguridad y el sentimiento de amenaza que su cuestionamiento genera en muchos individuos.
- La "patología de la información": en muchas ocasiones, los bloqueos al aprendizaje se derivan de la incapacidad para el tratamiento de la información. En efecto, un tratamiento deficiente de la información puede conducir a la toma de decisiones equivocadas, o bien, a la adopción de comportamientos inapropiados, por el hecho de no contar con una base de conocimiento suficiente o correcto de la realidad.

Finalmente, Watkins y Marsick (1993) analizan las siguientes barreras al aprendizaje:

- La "incapacidad aprendida": son las situaciones caracterizadas por la total pasividad y desmotivación de los individuos ante las oportunidades de aprendizaje. Es frecuente cuando durante mucho tiempo éstos han sido acostumbrados a no tomar iniciativas propias, o incluso han sido habitualmente recompensados por no asumir responsabilidades.
- La "visión de túnel": se identifica con la propia incapacidad para verse a uno mismo o ver una situación desde un punto de vista sistémico y actuar en consecuencia. Las personas son conscientes de su propia perspectiva, pero no de la complejidad de la situación en su conjunto.
- El "aprendizaje truncado": éste es propio de situaciones en las que el proceso de aprendizaje es interrumpido o sólo parcialmente implantando. Esto ocurre en aquellas organizaciones que no han asumido realmente la necesidad de aprender y realizan operaciones de "maquillaje" orientadas a incorporar pequeños cambios, pero sin llegar a implicarse en procesos de cuestionamiento profundo de sus modos de hacer que les obligue a cambiar radicalmente.

• Otros conceptos relacionados con el aprendizaje organizativo

Los conceptos arriba comentados (niveles, procesos y barreras del aprendizaje), son términos ampliamente usados en la literatura sobre aprendizaje organizativo. Sin embargo, en la misma literatura podemos encontrar conceptos que solamente son utilizados por un número reducido de autores y, en algunos casos, por un único autor.

El concepto de "sistema de aprendizaje"²⁷ es empleado por vez primera por Schön (1971), y posteriormente, lo utilizan otros autores como Argyris y Schön (1996) y Shrivastava (1983), quienes establecen distintas tipologías de sistemas de aprendizaje. El concepto de sistema de aprendizaje alude a "los mecanismos a través de los cuales el aprendizaje es perpetuado en la organización" (Shrivastava, 1983:46). Los sistemas de aprendizaje engloban aquellos sistemas formales y prácticas informales de la organización que permiten la integración entre el aprendizaje individual y el organizativo, contribuyendo a que lo aprendido por los individuos se traslade al plano de la organización, convirtiéndose en visiones y conocimiento organizativos. Por lo tanto, los sistemas de aprendizaje se identifican con todos aquellos mecanismos que hacen posible que el aprendizaje en el ámbito organizativo se produzca y perpetúe.

Otro concepto importante es el "tipo de aprendizaje". El concepto de tipo de aprendizaje se refiere a la dimensión implícita en el proceso de aprendizaje (cognitiva contra conductista). Las diferentes teorías del aprendizaje ponen el énfasis en un aspecto distinto del mismo. Así, las teorías cognitivas del aprendizaje entienden que éste comporta la adquisición o desarrollo de conocimiento abstracto, mientras que las teorías conductistas se centran en la acción, defendiendo que ésta es el fundamento del aprendizaje. Por su parte, la Teoría del aprendizaje experimental integra ambas vertientes, al considerar que el aprendizaje es fruto tanto del pensamiento abstracto como de la experiencia concreta (integración reflexión-acción).

Otros autores que distinguen diversos tipos de aprendizaje son: Miles y Randolph (1980), Hedberg (1981) y Kim (1993a, 1993b). Miles y Randolph diferencian entre el aprendizaje basado en la acción y el aprendizaje previo a la acción, vinculado al pensamiento y la reflexión. Hedberg (1981) también diferencia tipos de aprendizaje asociados a la dimensión cognitiva (*turnaround learning*)²⁸ y conductista (*adjustement learning* y *turnover learning*)²⁹. Finalmente, Kim (1993a, 1993b) establece una diferenciación de tipos de aprendizaje en una línea semejante a los autores anteriores ("aprendizaje conceptual" o pensamiento y "aprendizaje operativo" o acción).

Ahora bien, algunos autores se expresan en términos de "tipos de aprendizaje" cuando, en realidad, están haciendo alusión a los "niveles de aprendizaje", o bien, utilizan ambos términos de forma indistinta, induciendo a confusión entre dichos conceptos. Es fácil que dicha confusión se produzca, por cuanto se trata de conceptos interrelacionados, en la medida en que un determinado nivel de aprendizaje implica cierto tipo de aprendizaje. Por ejemplo, el aprendizaje en "bucle doble" o "generativo" resulta en un aprendizaje en las dimensiones de la acción y cognitiva. En lo que concierne al aprendizaje en "bucle simple" o "adaptativo", éste sólo implica la dimensión de la acción (cambio en la acción, sin ir acompañado de un cambio paralelo de las "teorías en uso").

Aunque son conceptos similares, no son idénticos. Cuando los autores hacen alusión a los conceptos de nivel de aprendizaje y tipo de aprendizaje, tratan de poner el acento en

²⁷ *Learning system* en la literatura anglosajona.

²⁸ Aprendizaje de retorno.

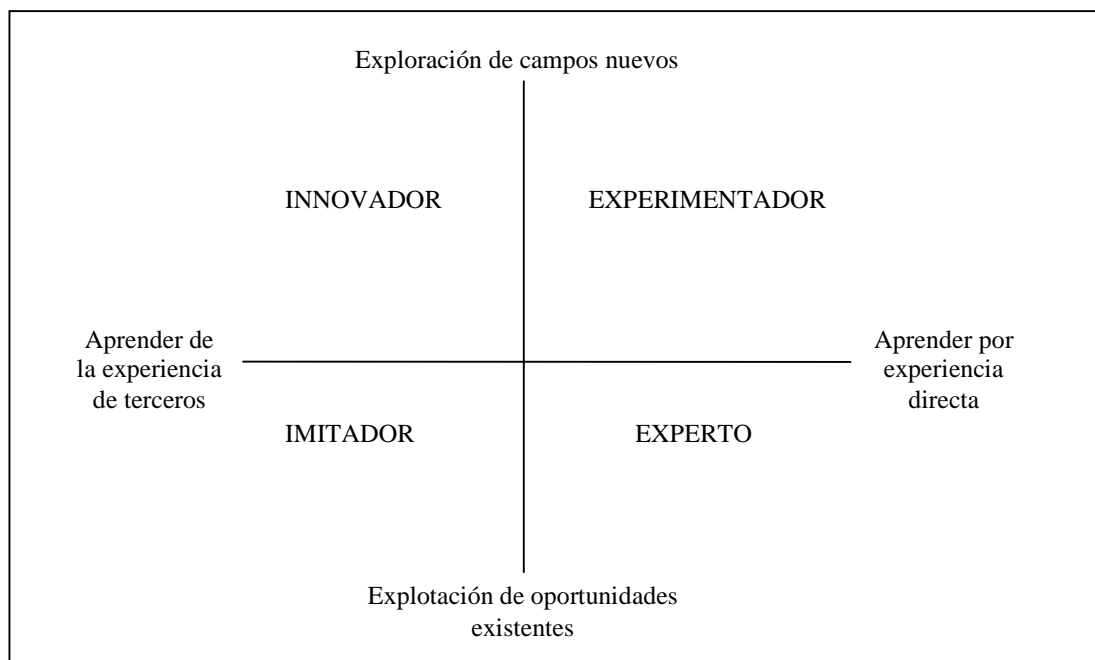
²⁹ Aprendizajes de ajuste y de rotación. Traducciones del autor.

aspectos distintos del aprendizaje organizativo. El nivel de aprendizaje se refiere a la profundidad del aprendizaje experimentado por la organización. Éste puede ser menos profundo, implicando pequeños ajustes en la acción o una revisión superficial de la "teoría en uso organizativa", que no implica la alteración de sus rasgos esenciales, o bien, más profundo, comportando entonces el replanteamiento completo de la misma. Por otra parte, al referirse al concepto de tipo de aprendizaje, pretenden incidir en la orientación del aprendizaje, centrada en la dimensión de la acción o en la del pensamiento abstracto.

Un concepto que sí puede ser considerado sinónimo al de tipo de aprendizaje es el “estilo de aprendizaje” usado por Yeung, Ulrich, Nason y Von Glinow (2000), quienes elaboraron una tipología de estilos para aprender en la empresa, basados en trabajos realizados sobre la personalidad de los individuos.

Estos autores tomaron como base los tipos de personalidad que arroja la prueba de Myers-Briggs, que a su vez se fundamenta en la teoría “jungiana” de la personalidad, donde se proponen cuatro dimensiones para evaluar la personalidad: introvertido/ extrvertido; intuitivo/ sensorial; racional/ sentimental; y crítico/ perceptivo (Yeung et al., 2000:43). Evidentemente dichos autores no proponen que solo existan cuatro tipos de personalidad, sino que los cuatro tipos propuestos tienen sentido en términos de cómo se absorbe la información y después se usa para resolver problemas (figura 2.23).

Figura 2.9 Los cuatro estilos de aprendizaje organizativo



Fuente: Yeung et al. (2000)

Los estilos o tipos de aprendizaje se distinguen de la siguiente manera:

- **Experimentador:** Las organizaciones pueden aprender probando ideas nuevas y adoptando una posición abierta ante los experimentos con productos y procesos nuevos. El aprendizaje se centra en la experiencia directa. Otorgan libertad a los empleados para aplicar formas nuevas de hacer las cosas y los animan también a probar nuevos métodos al relacionarse con sus clientes.
- **Innovador:** Este estilo se refiere a las empresas que propician que las personas y los equipos adquieran nuevas capacidades. El aprendizaje se centra en la experiencia de terceros y en la exploración de nuevas posibilidades. Las nuevas capacidades se adquieren mediante la capacitación, el reclutamiento de personal con experiencia, alianzas estratégicas, relación con universidades, etc.
- **Imitador:** Las organizaciones también pueden aprender averiguando cómo funcionan otros y a partir de ahí tratar de adoptar estos conocimientos para ser utilizados en sus propios ambientes. El aprendizaje se deriva de las organizaciones que han obtenido excelentes resultados o que han desarrollado las mejores prácticas para procesos concretos. Un medio de aprendizaje para este estilo es el benchmarking.
- **Experto:** Finalmente las organizaciones pueden aprender mejorando de manera continua lo que se ha hecho antes y dominando cada paso antes de continuar a otro en un proceso. Se trata de organizaciones que recurren al aprendizaje por medio de la experiencia directa así como de la explotación y mejora de los procedimientos existentes.

Estos son los estilos de aprendizaje que tomaremos como base para la elaboración de nuestra investigación, por lo cual, en el subepígrafe 5.2.4.3 denominado: “estilos de aprendizaje” del capítulo cinco, se encuentran todos los ítems, propuestos por los mismos autores, para investigar cada estilo de aprendizaje.

Otro concepto relacionado con el aprendizaje organizativo es el “compartir conocimiento” (*knowledge sharing*), diferente al de creación de conocimiento ya que el primero se refiere al momento en que “los empleados están dispuestos a enseñar y a aprender de sus compañeros el desarrollo de nuevas competencias” (Yang, 2007: 83). Sin embargo el concepto, aunque con un enfoque reciente, vuelve a caer, sin resolver, en la problemática sobre cómo pasar del aprendizaje individual al organizativo. Creemos que una cultura abierta al aprendizaje es aquella donde se usen los errores (no los malintencionados) como una forma de conocimiento para evitar futuros problemas. Incluso ya existen empresas como la BMW que promueven los “errores creativos” entre sus empleados, animándolos a equivocarse (con sus respectivos límites) al probar mejores maneras de hacer su trabajo (Kriegesmann, Kley y Schwering, 2007)

Finalmente, otro concepto relacionado es el “aprendizaje electrónico” o *e-learning*, poco estudiado en la literatura sobre el tema pero que sin duda cobrará importancia en el futuro, ya que existen autores (Falconer, 2006) que ubican a las tecnologías de información como la forma ideal para transformar y comunicar el conocimiento tácito de los trabajadores de una empresa.

CAPÍTULO 3.

EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA: LA INDUSTRIA DEL CALZADO EN MÉXICO Y EN EL MUNDO.

El objetivo de este capítulo es plantear el marco en el que se llevó a cabo la investigación empírica. En este caso, las características de la PyME en un plano general primero, y luego las características propias de este tamaño de empresas para un país en vías de desarrollo como México. Seguidamente se ofrece un panorama internacional de la industria del calzado, así como un acercamiento a esta industria en el país y en la región donde se realizó esta investigación.

3.1. LAS CARACTERÍSTICAS DE LA PYME EN EL MUNDO.

La industria del calzado en México tiene sus orígenes en un modelo de acumulación sustentado en el desarrollo de pequeños talleres familiares. De ahí que desde su nacimiento, la historia del sector está integrada fundamentalmente por micro y pequeñas empresas (Iglesias, 1998). Es por ello que antes de plantear el contexto en que se realizó la investigación sobre la industria del calzado, revisaremos las características generales de la PyME y después abordamos los rasgos distintivos de este tamaño de empresas.

Debemos resaltar que el concepto de PyME no es el mismo para diferentes países y regiones del planeta. En la región de América Latina se usan diferentes criterios para clasificar a las empresas por su tamaño (Cuadro 3.1):

Cuadro 3.1. Clasificación de las empresas en América Latina.

	Micro	PYME	Grande
Argentina/1	1 a 5	6 a 200	Desde 201
Brasil/1	1 a 9	10 a 99	Desde 100
Chile/2	0 a 60,000	60,000 a 2,500,000	Desde 2,500,000
Colombia/1	1 a 9	10 a 200	Desde 201
Costa Rica/1	1 a 4	5 a 70	Desde 71
Guatemala/1	1 a 10	n.d.	n.d.
Honduras/1	1 a 10	11 a 50	n.d.
México/3	Variable	Variable	Variable
Nicaragua	n.d.	n.d.	n.d.
Panamá/2	0 a 150,000	150,000 a 2,500,000	Desde 2,500,000
Rep. Dominicana/1	1 a 10	11 a 100	Desde 101
Venezuela/1	1 a 5	n.d.	n.d.

- 1) En función del número de empleados
- 2) En función de las ventas
- 3) En función del empleo y la actividad. Micro: manufactureras con menos de 30 empleados; comercio con menos de 5 y servicios con menos de 20; Pequeña y Mediana: manufactureras con entre 31 y 500 empleados; comercio con entre 6 y 100, y servicios con entre 21 y 100; Grande: manufactureras con más de 501 empleados; comercio con más de 101 y servicios con más de 101.

Fuente: Guaipatin (2003:5)

Por su parte, la Unión Europea definió, desde 2003, un criterio común para clasificar a sus empresas (Cuadro 3.2), tarea pendiente en América Latina. Lo cual limita la comparación entre diferentes países ya que, por ejemplo, con el mismo criterio de empleados, una empresa industrial de 250 empleados sería considerada grande en Europa, mientras que en México sería apenas mediana.

Cuadro 3.2. Clasificación de las empresas en la Unión Europea.

Categoría de empresa	Número de empleados	Volumen de negocio (en €)	Balance general (en €)
Micro	Menor a 10	2 millones	2 millones
Pequeña	Menor a 50	10 millones	10 millones
Mediana	Menor a 250	50 millones	43 millones
Grande	250 o más	Más de 50 millones	Más de 43 millones

Fuente: Zeballos (2007)

Lo primero a señalar es que las empresas en países desarrollados tienen mejor tecnología, poseen mayor grado de internacionalización y su entorno de negocios es mejor que en América Latina. Aunque todavía falten las bases para hacer análisis comparativos entre países, ya que, como vimos, ni siquiera nos hemos puesto de acuerdo en su definición; incluso se pueden apreciar claras diferencias de estrategias, organización, etc. entre una micro, una pequeña y una mediana empresa, por lo que el concepto PyME está a discusión dependiendo del país donde se use.

Sin tomar en cuenta la discusión sobre qué es una PyME, su relevancia es innegable como la principal generadora de empleo en el mundo. Hasta el 2005, la PyME, según la OCDE representaba el 65.4% del empleo en los países miembros de Unión Europea, el 69% en los países no miembros de la UE, el 61.9% en Asia, el 55.43% en Norteamérica y el 66.9% en Latinoamérica (Castelleti, 2005). Es por ello que resulta importante el presentar modelos adecuados al tamaño de la mayoría de las empresas en el planeta, tal como lo pretendemos hacer en esta tesis.

¿Desde cuándo se habla de las PyME como un objeto de análisis? El antecedente directo más cercano que encontramos en la literatura económica es el término *Sector Informal Urbano* (SIU), que acuñó la Organización Internacional del Trabajo en los años 70 al

elaborar un reporte sobre la situación laboral en Kenia (Hart, 1972). En dicho documento se trataba a la informalidad casi como un sinónimo de pobreza en oposición a lo “formal”.

En este sentido, se analizó la economía en términos dualistas. De ahí que desde entonces se hable de empresas formales vs. informales. Una empresa informal, se creía entonces, se distinguía por las siguientes dimensiones (Escobar y González de la Rocha; 1988):

- Las actividades de producción o servicios son en pequeña escala, con tecnología muy simple, poco capital y en instalaciones físicas precarias o semi fijas.
- Las actividades de este sector se localizan en mercados competitivos o en segmentos de mercados concentrados, fuera de los apoyos financieros de la banca tradicional y de las regulaciones establecidas por el gobierno.
- Una muy limitada fuerza de trabajo (generalmente menos de 10 empleados) que incluye fundamentalmente a familiares y amigos, con escasa calificación.

En los años 70 del siglo pasado se creía que estas características del SIU eran propias de las economías subdesarrolladas como la mexicana, sin embargo, actualmente ya se reconoce como una parte funcional de las economías tanto centrales como periféricas (Escobar, 1990). Actualmente se acepta que no existen límites claros entre los sectores formales e informales por las múltiples relaciones que existen entre ambos.¹

De estas características, casi todas coinciden con la mayoría de las empresas que integran el sector calzado de México ya que son talleres informales establecidos en casas particulares, de ahí la dificultad para su localización para este estudio y otros similares (Hernández Águila, 1988; Jarquín, 1994). El rasgo que no coincide de los arriba mencionados, es la escasa formación del personal, ya que en el sector calzado, en su mayoría informal, nos encontramos con mano de obra altamente cualificada, donde el zapatero más viejo enseña al aprendiz los secretos del oficio (Arechavala y Madrigal, 2003).

Sin embargo, el concepto de SIU no abarcaba la complejidad del fenómeno que va desde la producción de calzado en pequeños talleres instalados en domicilios particulares (para abaratar costes de producción) hasta el *outsourcing* en talleres más formales. Es por ello que los investigadores de los fenómenos económicos ahora se enfocan en las unidades domésticas (UD), cuyas características se relacionan directamente con el grupo familiar que les dio vida (Calleja, 1984). La UD se entiende como el grupo económico social al que pertenecen los individuos sin ser necesariamente idéntico al grupo familiar; la UD organiza la producción y administra el consumo en relación con los recursos disponibles; al interior de la misma hay relaciones de dominación con alto contenido de violencia intrafamiliar, así como cohesión y solidaridad (González de la Rocha, 1986).

La UD abarca desde una lógica de funcionamiento de cualquier empresa capitalista, hasta estrategias donde se atiende exclusivamente la satisfacción de las necesidades básicas de la familia. Este es un punto fundamental ya que el crecimiento de la micro y pequeña -y a

¹ Numerosas empresas entrevistadas para la presente investigación manifestaron que, después de usar los canales tradicionales para comercializar sus productos, distribuían el calzado entre los “tianguistas” (vendedores ambulantes informales) de la ciudad.

veces incluso de la mediana-, empresa depende de factores externos ya que sus productos se enfocan en el área mercantil con los que se articula de manera subordinada. Esta situación genera inestabilidad en los ingresos y carga de trabajo intermitente (Giner de los Ríos, 1988). Este es uno de los principales problemas en las UD dedicadas al sector calzado, dependen totalmente de la empresa o marca² que les encarga trabajos y esto provoca la desaparición o aparición de talleres de acuerdo a la demanda de trabajo (maquila).

A pesar de que las micros y pequeñas empresas comparten varias de las características mencionadas, esto no sucede exactamente igual con las medianas empresas que ya revisten un carácter más “formal”. Sin embargo, como veremos más adelante, el sector calzado de México se integra básicamente por las microempresas (1 a 30 empleados) seguido de las pequeñas (31 a 100 empleados) y por unas cuantas medianas (100 a 500 empleados) y menos del 1% de grandes empresas (más de 500 empleados) que ni siquiera se consideraron en el estudio. Es por ello que, a lo largo de este trabajo siempre que se hable de las PyME, se debe tener en cuenta que se trata de un sector muy complejo, con rasgos diferentes en la pequeña y en la mediana empresa, pero que lo reducimos para efectos de análisis.

Como se ha visto, no existe en la literatura una definición común de PyME (¿cuántos empleados conforman una PyME?, depende del país donde te encuentres), por ello no es posible hacer una comparación exacta entre América Latina y Europa, debido a la heterogeneidad en las definiciones existentes, sin embargo, podemos afirmar que alrededor del 90% de las unidades económicas de América Latina tienen 5 o menos trabajadores, lo cual muestra una evidente diferencia entre regiones. De hecho, en muchos países de América Latina, al menos la mitad de las denominadas microempresas, tienen 2 o menos trabajadores. Esto revela la precariedad empresarial en América Latina. Por ejemplo, si comparamos a México con Alemania, encontramos que las unidades económicas con dos o menos trabajadores representan el 23% en Alemania, frente al 77% en México; mientras que las ubicadas en el segmento de entre 3 y 100 trabajadores representan el 69% en Alemania y poco menos del 23% en México (Zeballos, 2007).

En los Estados Unidos, las empresas ocupan a 6 personas en promedio, en Europa a 7, y en Japón a 8. En el caso de las PyMEs, Estados Unidos emplea a 3 en promedio, mientras que Japón y Europa a 5. En términos de empleo, los Estados Unidos ocupan el 49% de su fuerza laboral en PyMEs, mientras que en Japón esta cifra asciende al 67% y en Europa llega hasta el 70% (en todos los casos, la PyME incluye también a la microempresa). Sin embargo, excluyendo a la microempresa, los Estados Unidos emplean el 27% en PyMEs, y Europa el 30%. Sobre la formación; mientras más calificado es el empresario, hace mayor uso de los instrumentos existentes (de fomento u otro tipo). Sin embargo, solo el 18% de las PyMEs europeas tienen un plan escrito para desarrollo de competencias in – house. Este porcentaje aumenta conforme se incrementa el tamaño de la empresa (Ibíd.: 30.).

² Por ejemplo, la exitosa marca mexicana de calzado *Andrea* que usa un sistema de comercialización por catálogo, utiliza la maquila en pequeños talleres familiares para ahorrar en costos de producción.

Las principales variables que dan cuenta de la importancia de las PyME son las ventas, los salarios pagados, y la participación en la producción y en el valor agregado, sin embargo, no es posible comparar los resultados de este tipo de empresas pues no se cuenta con indicadores homogéneos. En Brasil, por ejemplo, los salarios de los trabajadores de las PyME sumaron cerca de USD \$30 mil millones, lo que equivale a más de la cuarta parte del monto total de salarios pagados por las empresas durante 1994 y representa el 6% del PIB de ese país. En Chile, por otra parte, las ventas de las PyME durante el año 2001 fueron de aproximadamente USD \$20 mil millones, cifra que corresponde al 17% del total de ventas registradas en la economía chilena, y representa casi el 30% del PIB. El sector también realiza contribuciones muy importantes a las economías de los países más pequeños de la región. En 1999 las ventas de las PyME de Honduras alcanzaron cerca de USD \$5 mil millones, lo que equivale al 80% del PIB. Por su parte, en 1998 el valor de la producción de las PyME de Panamá alcanzó los USD \$3,4 mil millones, monto equivalente a la tercera parte del PIB (Guaipatin, 2003).

A pesar de la importancia de este tamaño de empresas, todavía falta avanzar mucho en la legislación y apoyo a la misma en países en vías de desarrollo. En una encuesta realizada por FUNDES³ en el 2003, a 9 países de América Latina, se encontró que solamente 5 de ellos contaban con un marco legal exclusivo para la PyME, como una entidad especial. Asimismo, solo 3 naciones (Panamá, Costa Rica y Argentina) contaban con una normatividad genérica para la PyME (Zevallos, 2003:63).

Aunado a la falta de legislación, debemos añadir el problema de burocracia en muchos países para abrir un negocio; esto provoca que muchas micro y pequeñas empresas caigan en la informalidad. En un estudio conducido por la OECD a nivel mundial sobre los trámites y tiempo para iniciar un negocio. Entre los resultados, se obtuvo que los tres países donde es más sencillo iniciar un negocio fueron: Gran Bretaña, Canadá e Irlanda, mientras los tres con mayor complicación para comenzar una empresa fueron: México, Polonia y Turquía. En naciones con economías menos desarrolladas se tienen en promedio que realizar 11 procedimientos, esperar 59 días y ahorrar un 122% del ingreso per cápita para iniciar un negocio frente a los 6 procedimientos, 27 días de espera y 8% del ingreso anual per cápita invertido para iniciar en naciones más desarrolladas (OECD, 2005:33).

Menos de la mitad de las PyMEs tienen un proceso formal de planeación, lo que al final provoca un menor desempeño, así como el uso de poca tecnología de información (García Pérez de Lema et al., 2004) para la dirección del conocimiento generado por el personal, factor que ha sido poco atendido por las empresas de este sector.

Otra desventaja del tamaño de las empresas surge en su acceso al crédito. La PyME tiene menor posibilidad de ser financiada, sobre todo por parte de la banca privada por no presentar las garantías requeridas, además de representar un segmento poco atractivo para los bancos debido a los bajos montos solicitados en comparación con la gran empresa, lo que repercutiría en costos administrativos para la institución financiera.

³ Fundación para el Desarrollo, organismo auspiciado por la ONU.

3.2. LA PyME EN MÉXICO.

En México se han creado diferentes organismos con el propósito de apoyar a las PyMEs. El gobierno, en sus tres niveles, ha promulgado diferentes leyes para darles certidumbre (Cuadro 3.3) y promueven diversos programas específicos para estas empresas (cuadro 3.4). De la misma manera, la banca de desarrollo y la banca privada (cuadro 3.5) también diseñaron productos concretos para este sector empresarial debido a su importancia como fuentes generadoras de empleo.

Cuadro 3.3. Leyes específicas para la PyME en México

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Ley de Cámaras Empresariales y sus Confederaciones• Ley de Comercio Exterior• Ley de Concursos Mercantiles• Ley de Inversión Extranjera• Ley Federal para el Fomento de la Micro Industria y la Actividad Artesanal• Ley para el desarrollo de la competitividad de la Micro, Pequeña y Mediana Empresa• Leyes y reglamentos de instalación y operación de actividades mercantiles de los estados y municipios |
|--|

Fuente: Elaboración propia con base en García Pérez de Lema et al., (2004)

Cuadro 3.4. Programas gubernamentales dirigidos a la PyME en México

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Fondo de micro financiamiento a mujeres rurales (FOMMUR).• Fondo Nacional de Apoyo para empresas en solidaridad (FONES).• Programa de desarrollo productivo de la mujer.• Programa de la Mujer campesina.• Programa de Banca Social y Micro -créditos.• Programa de Desarrollo Empresarial 2001-2006.• Padrón empresarial del SIEM⁴.• Guías Empresariales.• Programa de Apoyo al Desarrollo Empresarial (PROADA).• Programa de Capacitación y Modernización Empresarial.• Fondo de Fomento a la Integración de Cadenas Productivas (FIDECAP)• Programa de modernización tecnológica de CONACYT (SEP)⁵• Capacitación gerencial que ofrece la Red Nacional de Centros Regionales para la Competitividad Empresarial, COMPITE y CRECE (SE⁶); la capacitación laboral apoyada por CIMO (Secretaría del Trabajo). |
|---|

Fuente: Ibíd.

⁴ Sistema de Información Empresarial Mexicano

⁵ Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Secretaría de Educación Pública)

⁶ Secretaría de Economía

Cuadro 3.5. Programas de financiamiento para la PyME en México

- **Banca de fomento y fondos de gobierno:**

FIRA. Fideicomisos Instituidos en Relación con la Agricultura: para la agroindustria y ecología.
 BANCOMEXT⁷ PYME. Equipamiento: para la producción y comercialización de pequeñas y medianas empresas. Créditos al ciclo Productivo: para la producción y comercialización de pequeñas y medianas empresas. Agroindustrial y ecología. Créditos para la Adquisición de Unidades de Equipo: para la producción y comercialización de pequeñas y medianas empresas. Programa de asistencia técnica y campaña de imagen.
 FIFOMI. Fideicomiso de Fomento Minero: para la producción y comercialización de pequeñas y medianas empresas. Minería.
 FOCOCOMI. Fondo para la consolidación de la Microempresa del D.F.: para grupos sociales en estado de pobreza.
 NAFIN⁸. Créditos a Tasa fija: para la producción y comercialización de pequeñas y medianas empresas. Créditos a Tasa Variable: para la producción y comercialización de pequeñas y medianas empresas. Desarrollo de Proveedores del Sector Privado: para la producción y comercialización de pequeñas y medianas empresas. Programas de Garantías: para la producción y comercialización de pequeñas y medianas empresas.
 FONAES. Programa de Capital de Riesgo para Empresas Sociales: para agroindustria y ecología. Grupos sociales en estado de pobreza.
 PRONAFIN. Programa Nacional de Financiamiento al Microempresario.
 MICROFINANCIERAS. Organizaciones e instituciones que brindan servicios financieros.
 FONDO PYME y los Centros PYMExporta (SE).
 Programa para agrupamientos y empresas integradoras y el Fondo de Apoyo a la Micro, Pequeña y Mediana Empresa (FAMPyME) de la Subsecretaría para la Pequeña y Mediana Empresa (SE).
 FUNTEC. Programa de Integración Productiva de CONCAMIN.

- **Banca de primer piso privada:**

BANAMEX⁹. Fondo PYME. Crédito revolvente: financiamiento para capital de trabajo.
 BBVA BANCOMER. CrediPyME Clásico: para la producción y comercialización de pequeñas y medianas empresas. CrediPyME productivo: para la producción y comercialización de pequeñas y medianas empresas.
 BANORTE. Credi Activo: para la producción y comercialización de pequeñas y medianas empresas.
 BANREGIO. Regio PyME: Crédito para maquinaria y equipo, así como para capital de trabajo.
 BANSI¹⁰. Crédito simple y arrendamiento financiero: Construcción, remodelación y adquisición de activos fijos; equipo de transporte.
 BANCO DEL BAJÍO. PyME y PyME Bajío: Crédito para maquinaria y equipo, así como para capital de trabajo.
 HSBC. Crédito a negocios: para la producción y comercialización de pequeñas y medianas empresas.
 SCOTIA BANK INVERLAT. Scotia PyME: financiamiento para capital de trabajo.
 SANTANDER. Crédito PYME empresas en marcha: para la producción y comercialización de pequeñas y medianas empresas.

Fuente: Ibíd.

⁷ Banco Nacional de Comercio Exterior, que cambió su nombre en 2007 a PROMÉXICO

⁸ Nacional Financiera

⁹ Banco de Citi Group

¹⁰ Banco con tres sucursales en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México.

En cuanto al aspecto competitivo, debemos señalar que en muchos casos la PyME se encuentra en desventaja en relación con la gran empresa. Sin embargo, también tiene sus puntos fuertes, ya que al final el proceso de producción de calzado es el mismo para cualquier tamaño de empresa¹¹. Sin embargo la tecnología empleada en el proceso si cambia dependiendo del tamaño de la empresa.

En general, las PyMEs en México muestran un atraso en su maquinaria, de acuerdo a una encuesta realizada para el Observatorio PyME, del Banco Interamericano de Desarrollo, en 2003, sobre una muestra de 649 empresas se reportó lo siguiente:

Cuadro 3.6.
México. Estado de la maquinaria utilizada por la Pyme.

Estado	%
De punta	7.5
Moderna	55.1
Antigua	36.2
Muy antigua	1.3

Fuente: Guaipatín, 2003

Por otra parte, las grandes empresas tienen una mayor experiencia en los mercados internacionales y mayores recursos para introducir innovaciones en los productos y en los procesos de producción, pero las PyME tienen ventajas derivadas de su estructura organizacional: menor burocracia, sistema informal de comunicación interna, así como mayor flexibilidad y dinamismo. Algunos autores sostienen que en la PyME los empleados tienen mayor motivación para la consecución de resultados, lo que sería el resultado de mayor compromiso para con la empresa, sin embargo esto no es necesariamente así, al menos para los empleados del sector calzado de Jalisco, México.

¹¹ El proceso de producción del calzado consiste en general en las siguientes etapas (Jarquín, 1994:87-88):

1. Corte de la piel, o del material sintético. Se llama destrozado si se realiza manualmente con cuchillas o suajado cuando se hace con moldes de acero.
2. Rebajado. Consiste en adelgazar los cortes que deben ser dobladillos (para formar la orilla del zapato) o aquellas partes que empujan entre sí para evitar la formación de bordes.
3. Maquinado o cosido. Manualmente o ayudado por máquinas de coser pespuntadoras, en esta fase se arma el zapato a partir de las piezas cortadas. Esta fase muchas veces se maquila en talleres grandes.
4. Montado o montaje de la piel. Después de armarse la pieza ya cosida es humedecida y se monta en las hormas para dar forma al zapato.
5. Pegado de la suela. Esta fase puede hacerse por cosido, por vulcanización (como en los tenis) o por aplicación de pegamentos.
6. Pegado de tacones. Al igual que en el paso anterior, puede hacerse con máquinas o manualmente.
7. Desvirado y adorno. Se pulen las imperfecciones, se dejan parejas la suela y el tacón, usando el banco de acabar, máquina que incluye lijas, cepillos y otros aditamentos. Finalmente se limpia el zapato, se le da brillo, se le pone la plantilla y se mete en cajas.
8. Troquelado. Dentro de la etapa final, si la marca no se puso usando serigrafía, se utiliza una máquina troqueladora para poner no sólo la marca sino el tamaño o talla del calzado.

El 90% de las empresas establecidas en Jalisco son de tamaño micro, el 8% son pequeñas y el 1% son medianas; tan sólo el 1% son empresas grandes; esa es la importancia de la PyME en la región occidente de México que, como se ha visto, es un reflejo de la situación mundial. En Jalisco no existen grandes corporativos, por lo cual se puede calificar al estado como uno de PyME, que además se encuentra cerca del promedio nacional en la mayoría de los indicadores económicos (COECYTJAL, 2003).

3.3. LA INDUSTRIA DEL CALZADO EN EL MUNDO.

Debido a la economía global, estudiar un fenómeno industrial en un país de manera aislada de las demás naciones, no tiene sentido. La industria del calzado en México tiene fuertes competidores en diferentes países del orbe, tan fuertes que amenazan incluso su supervivencia. Por otro lado, la apertura de fronteras mediante los tratados comerciales también tiene el aspecto positivo de nuevas oportunidades de crecimiento para el sector.

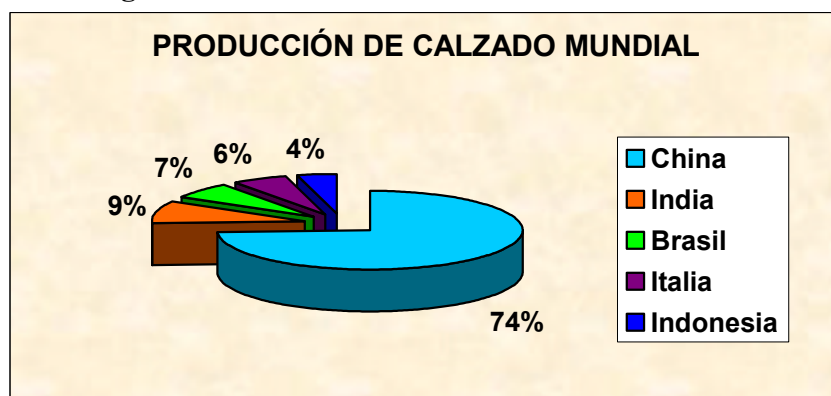
México entró tarde al mercado internacional de calzado, ya que mientras en Europa se confeccionaba calzado en talleres formales desde la edad media, en México se funda la primera curtiduría en 1529, con un crecimiento muy lento durante los siguientes siglos, hasta el XIX, cuando se empiezan a establecer las primeras fábricas y zapaterías (Madrigal, 1999).

Antes del siglo XX la producción, e incluso el consumo mundial del calzado se concentraba en Europa y los Estados Unidos de América, pero desde la década de los ochenta, todo ha cambiado, tanto la producción como el consumo de zapatos se han trasladado a oriente, específicamente a un país: China.

En general, los países asiáticos han tomado rápidamente el liderazgo. Actualmente, los cinco productores más grandes de calzado en el mundo son (CICEG¹², 2001): China, con el 73.97% de producción de pares anuales (5,550 millones de pares), le sigue India con el 9.17% (685 millones de pares) en tercer lugar se encuentra Brasil con el 6.9% (516 millones de pares) en cuarto lugar se encuentra Italia con el 5.68% (424 millones de pares) y el quinto lugar lo ocupa Indonesia con el 4.4% (316.3 millones de pares), tal como lo vemos en la figura 3.1.

¹² Cámara de la Industria del Calzado del Estado de Guanajuato

Figura 3.1. Producción de calzado mundial



Fuente: Elaboración propia con datos del CICEG, 2001

México no figura en esta clasificación debido a que su producción fue de apenas 213 millones de pares para el año 2000, que es el año con el que se miden las demás cifras. Para 2003, la tendencia en estas cifras se mantiene: China sigue siendo el líder mundial con 7,210 millones de pares producidos, importó 7 millones y exportó 4,301 millones; mientras que México, en el mismo año, sólo produjo 310 millones de pares, importó 22 millones y exportó 44 millones. Esto quiere decir que China¹³, elabora 23 veces más zapatos que la economía mexicana (Sánchez, 2004).

Coinciden tres países productores con los cinco más grandes consumidores de calzado en el mundo, por orden de importancia son: China (2, 436 millones de pares al año); Estados Unidos (1,605 millones de pares); India (652 millones de pares); Japón (515 millones de pares) y Brasil (414 millones de pares) (CICEG, 2001).

Es curioso notar que entre los principales exportadores se encuentra en segundo lugar un país que no es ni productor ni consumidor importante: Hong Kong. Con 1,025.5 millones de pares exportados en el año 2000, se trata de un país cuya principal fortaleza es su eficiente proceso de comercialización y logística. Como siempre, el primer lugar lo ocupa China con 3,086.10 millones de pares; el tercer lugar es para Brasil con 381.8 millones de pares, el cuarto lugar lo ocupa Italia con 185.5 millones de pares el quinto lugar es para Indonesia con 172.7 millones de pares (CICEG, 2001).

La diferencia en el volumen de producción entre Italia y los países asiáticos, es que éstos últimos basan su competitividad en mano de obra barata; aproximadamente 10 centavos de dólar por hora, que resulta ridículo comparado con los 8 dólares en promedio que recibe un obrero europeo o norteamericano. Ni siquiera en México, donde se pagan entre uno y dos dólares la hora a los obreros no calificados, se llega a los niveles de explotación extrema en que incurren países como: Malasia, China o Singapur donde los obreros, muchos de ellos niños menores de 12 años, reciben en promedio un dólar al día (CICEG, 2001).

¹³ A pesar de que el calzado no es un sector prioritario para ese país (Sánchez, 2004).

Mientras que México exportó en 2001 un total de 27, 163, 137 de pares a los Estados Unidos (lo que representó cerca del 95% de su exportación total en el sector), Brasil le vendió a los EU en el mismo año más del doble de pares: 70, 773, 503, lo que representa el 70% de sus exportaciones y se traduce en más de 1,132 millones de dólares por este concepto, y exportan a México cerca de dos millones de pares (1, 812, 424). Estados Unidos, como vimos es uno de los compradores más grandes del mundo, de los 1,605 millones de pares, 893.9 esto es el 55.6% de sus importaciones son adquiridas a China (SE¹⁴, 2004).

La Unión Europea por su lado representa un mercado de más de 1,000 millones de pares al año, de dichas importaciones el 33.20% son provenientes de China; el segundo lugar lo ocupa Vietnam con el 18.3% de las importaciones, seguido de numerosos países asiáticos que participan cada uno con un dos a un cinco por ciento. Las importaciones mexicanas de la UE no llegan siquiera al 1% de participación de este mercado (SE, 2004). Y aunque no tengamos tratado con la ASEAN (Asociación de Naciones del Sureste Asiático), el tratamiento que hemos recibido tanto de Europa como de Asia, al final no ha sido tan diferente ya que muchas de sus políticas son similares (Rodrigo, 2002)

Los zapatos que han ingresado ilegalmente a México son, para no variar, de manufactura china, y esto no es de sorprender ya que la producción mundial de calzado se concentra en Asia (cerca de dos mil millones de pares por año, 40% de los cuales son chinos). Este continente se ha caracterizado por fabricar calzado sintético pero, desde hace pocos años, se está introduciendo con mucho éxito en la manufactura de zapatos de piel. El 45% de la fabricación mundial de calzado es de piel y los principales productores se localizan en la Unión Europea, sin embargo es previsible que Italia, el país que ofrece el producto de mayor calidad y diseño, junto con Estados Unidos, Francia y Alemania, desplazarán sus empresas a regiones que ofrezcan bajos costos de producción y abundante mano de obra como el caso de China, Vietnam, India, Tailandia, Indonesia, Malasia y Filipinas (Iglesias, 1998).

Países asiáticos como Corea, han dejado de ser competitivos debido al aumento de sueldos de la mano de obra, por lo que una parte o todo el proceso de producción han sido trasladados a otros países de la región. Este también es el caso de México, donde empresas de la industria del vestido se han trasladado a países como Honduras o El Salvador para buscar mano de obra más barata.

Para empeorar las cosas, ahora el calzado asiático, y chino en particular, ya no sólo está cubriendo el segmento de un producto de baja calidad y bajo precio, sino que está mejorando la calidad de sus productos para introducirse en el segmento de zapato entrefino y fino¹⁵, de acuerdo a la declaración de los propios empresarios en entrevistas personales,

¹⁴ Secretaría de Economía

¹⁵ La calidad del calzado se divide en tres tipos (Centro de Investigación y Asistencia Tecnológica del Estado de Guanajuato, 1986):

- a) Fino. Tiene un estricto control de calidad de acuerdo a normas internacionales, elaborado con piel al 100%: corte, forro y suela.
- b) Entrefino. Generalmente este tipo sólo tiene el corte de piel y la suela deja de ser de cuero natural como el zapato fino, para usar material sintético (hule, PVC, poliuretano, etc.).

¿qué va a pasar cuando el zapato chino entre a México de manera legal gracias a los acuerdos con la OMC? Actualmente existe una cuota compensatoria al producto chino, sujetas a un arancel del 35%, y se estudia la posibilidad de mantener dicha cuota debido a las investigaciones antidumping que enfrenta China (El Financiero, 2003). A pesar de esta cuota compensatoria, los precios de los zapatos chinos aún siguen siendo demasiado bajos para una industria que explota poco la tecnología de punta como la mexicana.

En América Latina algunos países están aumentando su producción de calzado de manera importante. Tal es el caso de Chile que se ha asociado a capitales extranjeros o de Colombia que pasó de 14,280 millones de dólares exportados en 1985 a 53,144 millones de dólares en 1990 (Iglesias, 1998). Una mención especial lo merece Brasil, que, como vimos líneas arriba ya desplazó a Taiwán, Indonesia y Corea y hoy ocupa el segundo lugar, después de China, en ventas a los Estados Unidos. Además de una mano de obra barata, Brasil paga aproximadamente la tercera parte de lo que paga una empresa del calzado mexicana. Los cariocas también han logrado una integración en la producción de las industrias del cuero y del calzado, factor que aun no se logra en México.

En el caso de Brasil, cuentan con impuestos a la exportación de pieles en crudo, lo que provoca que las pieles permanezcan en el mercado brasileño, además de un abaratamiento de insumos por la sobreoferta de piel. Asimismo, la exportación recibe apoyos por parte del Gobierno brasileño, situación que no se presenta en México. Brasil cuenta con una serie de medidas no arancelarias que dificultan el acceso a los productos de otras naciones (Mural, 2003b). ¿Los resultados? En el 2002 la producción fue de 650 millones de pares, y en 2003 se fabricaron 670 millones. México produce apenas una tercera parte de tal cantidad, es decir, alrededor de 220 millones de pares. De acuerdo con la Asociación Brasileña de la Industria del Calzado, las ventas de sus asociados sumaron en el 2003 aproximadamente mil 550 millones de dólares, lo que significa un crecimiento del 7.6% respecto al 2002 (El Norte, 2003).

Otro factor que ha contribuido en gran medida al éxito brasileño en esta industria es que, desde mediados de los años sesenta, se ha invertido en investigación, capacitación e innovación tecnológica, a semejanza de Italia (Jarquín, 1994: 28); aunque los ejemplos más antiguos por profesionalizar el diseño de calzado los encontramos en Inglaterra. En 1837 se fundó en Londres, en el Royal College of Art, la Escuela de Moda y Textiles que actualmente ofrece una maestría, con duración de dos años en diseño de calzado; en 1887 inició una licenciatura en diseño de moda, con especialización en calzado, en el *London College of Fashion* (Annis, 2004). En México, el primer esfuerzo por crear un instituto dedicado al diseño (Innmoda) en la cadena productiva cuero-calzado-vestimenta, data apenas de 1998; en el 2004 se funda, también en León, Gto., la Asociación Mexicana de Diseñadores de Calzado y Marroquinería, A.C.; ambos esfuerzos aún no tienen los resultados esperados en su inauguración.

-
- c) Económico. En la elaboración de este tipo se usan combinaciones de pieles sintéticas y naturales con tela, aunque también se consideran los zapatos elaborados completamente de materiales sintéticos o de piel de baja calidad; a este calzado también se le conoce como en México como: "chancla".

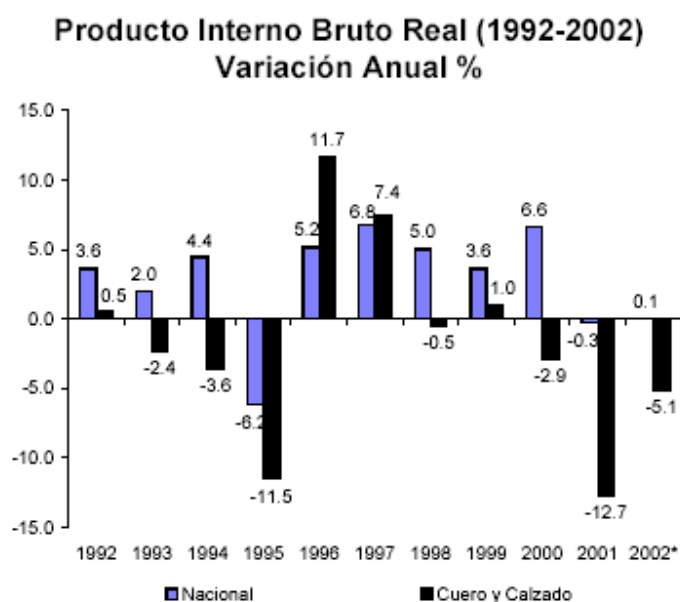
3.4. LA INDUSTRIA DEL CALZADO EN MÉXICO.

La producción de calzado en México inicia después de la conquista, con talleres establecidos por misioneros en la Ciudad de México y en la Nueva Galicia (posteriormente llamada Guadalajara) en el siglo XVII; es hasta el siglo siguiente cuando en León, Guanajuato empiezan los primeros talleres (Jarquín, 1994). Durante los primeros años, el calzado se manufacturaba en pequeños talleres de control familiar y con herramientas de corte y armado muy primitivas. A mediados del siglo XX se inicia la modernización de la industria con maquinaria usada procedente de los Estados Unidos (Iglesias, 1998).

La apertura comercial tomó desprevenida a la industria del calzado. Mientras que en la década de los sesenta y setenta el PIB de la rama registró crecimientos promedio de 5.8% y 5.3% respectivamente, en la de los ochenta, debido a los cambios que señalamos arriba, la producción real sufrió una contracción de 1.6%. Después de la crisis económica de 1994, se reactivaron las exportaciones, pero la caída del ingreso per capita derivada de la crisis provocó una reducción de la producción de 11.5%.

A pesar de ello, la crisis benefició la competitividad del sector pues los salarios en dólares se redujeron drásticamente. El gran dinamismo de las exportaciones y la recuperación gradual del poder de compra reactivaron la producción 11.7% y 7.4% en 1996 y 1997 respectivamente. Sin embargo, tiempo después las exportaciones comenzaron a perder dinamismo. La crisis asiática colocó en desventaja competitiva a México en la industria del calzado, lo cual provocó una caída en la producción en 1998 de 0.5% seguida de un modesto crecimiento en 1999, del 1%. (INEGI, Sistema de Cuentas Nacionales, 2004).

Figura 3.2. Comparación entre el PIB Nacional contra el PIB del sector cuero y calzado 1992 – 2002.

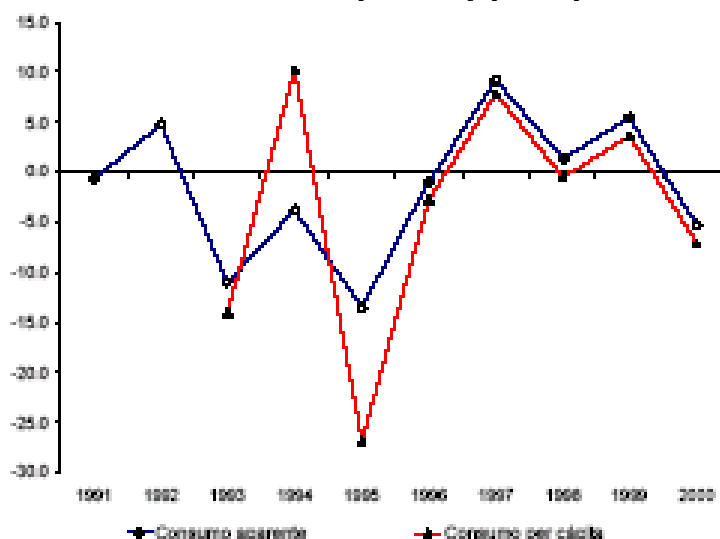


Fuente: INEGI, Sistema de Cuentas Nacionales, 2004

Actualmente la industria de cuero-calzado participa con 0.22% del PIB nacional, con 1.0% del PIB manufacturero y con 13.7% del PIB de la división de textiles, prendas de vestir e industria del cuero y calzado, de acuerdo al sistema de cuentas nacionales del INEGI (2004). Estas variaciones se muestran de manera gráfica en la figura 3.3, donde se patentiza el deterioro del sector en los años recientes.

En el año 2000 se registró una nueva caída de estos indicadores debido una vez más a la reducción de la producción (figura 3.3). El deterioro paulatino del consumo per cápita de calzado y el tamaño demográfico del país revelan que existe un gran potencial para la industria nacional, pues se estima que el consumo de calzado por persona (que actualmente es de 1.8 pares) podría incrementarse a tres (SE, 2004).

Figura 3.3. Crecimiento del consumo aparente y per cápita de calzado 1991-2000



Fuente: Secretaría de Economía, 2004

Según datos del CIATEC¹⁶ y del CICEG (2001), el mercado interno de calzado está dominado por las empresas nacionales, en el periodo 1990-2000, el porcentaje de la producción total que se destinó al mercado interno fue de 91.2%. En otras palabras, un industrial mexicano del calzado vende casi la totalidad de su producción en México, donde son los líderes de la industria, pero también nos habla de un pobre desempeño en cuanto a las exportaciones de calzado.

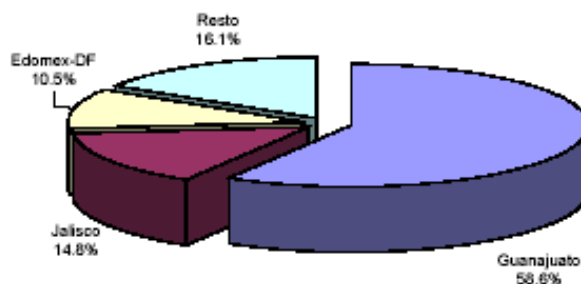
En México, la manufactura de calzado se concentraba en el año 2000 básicamente en dos estados: Guanajuato era y es el líder con un 51% de la producción nacional (110 millones de pares anuales) donde se elabora principalmente zapatos para caballeros y niños; en

¹⁶ Centro de Investigación y Asesoría Tecnológica en Cuero y Calzado

segundo lugar estaba Jalisco con el 30% de la producción (62 millones de pares) con una vocación primaria hacia el calzado de dama y niñas; y en tercer sitio se encontraba el Distrito Federal y el Estado de México con un 12% de la producción total del sector (26 millones de pares) donde prevalece el calzado deportivo; en algunos otros estados del país, como Nuevo León, se produce el 7% restante, que representan 15 millones de pares al año (CICEG, 2001).

La figura 3.4 nos muestra la producción en 1998. Para el 2003, Jalisco ya comparte el segundo lugar en producción nacional junto con el Estado de México (El Informador, 2003).

Figura 3.4. Participación de la producción de cuero y calzado por regiones



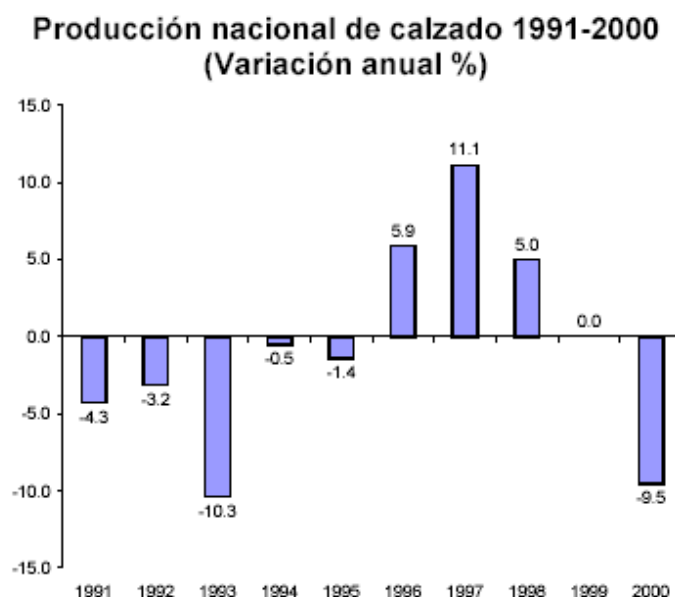
Fuente: Secretaría de Economía, 2004

Según declaraciones del ex presidente de la Cámara Nacional de la Industria del Calzado, en 2001, Sergio García Sandiel,

La disminución de las ventas en un orden del 30% ocasionó que la producción de calzado cayera hasta en 25% el año pasado, debido principalmente al contrabando de este artículo.

Ante ello, se calcula que las pérdidas en el mercado doméstico podrían alcanzar los 40 millones de pesos, para el primer trimestre de este año la producción fue inferior en 25% en relación con el mismo periodo del 2000, debido al mismo problema. (Entorno Laboral, 2001).

Figura 3.5 Variación en la producción anual de calzado 1991 - 2000



Fuente: Secretaría de Economía, 2004

Nuevamente, es en la década de los 90 donde la industria del calzado tiene fuertes variaciones en su producción, como lo habíamos visto líneas arriba. Esto lo muestra la figura 3.5.

Debemos entender que las variaciones señaladas en la producción obedecen a múltiples factores y no sólo a la incapacidad de la industria mexicana para permanecer competitiva; uno de dichos factores es el contrabando. Arturo Farías Torres, ex presidente de la Cámara de la Industria del Calzado de Jalisco, calculaba que en el 2001 ingresaron al país 50 millones de pares de zapatos de contrabando y subfacturados, además de que las exportaciones disminuyeron en un millón de pares, en el mismo periodo. Al menos en el punto del contrabando ha habido una mejoría ya que para 2003, el entonces presidente de la cámara del sector, Eduardo Huber, calculaba las importaciones ilegales de zapato chino en 20 millones por año (El Informador, 2003).

¿Cuáles son las perspectivas del sector calzado ante la apertura comercial de México? México tiene diverso acuerdos comerciales, de los cuales los más importantes son el TLCAN y el TLCUEM¹⁷. Uno de los casos más interesantes fue la negociación con la Unión Europea. A partir del 1 de julio del 2000, inició el proceso donde la Unión Europea otorgará a México el acceso más ambicioso que jamás haya dado en materia industrial a ningún otro país o bloque (Rodrigo, 1999). La entonces Secretaría de Comercio y Fomento Industrial explicaba que dicho tratado con Europa no tenía una vocación fronteriza como en

¹⁷ Tratado de Libre Comercio entre la Unión Europea y México

el caso del TLCAN¹⁸, sino que trataba de impulsar a todas las regiones del país. Cuando sea puesto en marcha en su totalidad, hacia el 2007, el acuerdo comercial entre la UE y México cubrirá 100% del comercio entre ambas partes de productos industriales; 99.5% del comercio en el sector pesquero, y 62% de las transacciones de productos agrícolas (Muñoz, 2000).

Se pretende revertir la caída dramática que experimentaron las ventas de México en el Viejo Continente, particularmente a partir de la entrada en vigor del TLC con Estados Unidos y Canadá. La Unión Europea aceptó la negociación con México para no perder más participación en América Latina, razón por la que ofreció la apertura total de su mercado a partir del 2003, a cambio de lograr una “Nafta Parity” o apertura semejante a la concedida a los vecinos del norte (Mena, 2000).

¿Cómo puede participar la PyME en las oportunidades que brindan los acuerdos comerciales internacionales? La PyME puede exportar su producción incorporándose a la cadena de valor, como proveedor o maquilador, de una empresa internacionalizada. Otra opción es su unión en *clusters*. La creación de sistemas regionales o *clusters* es una forma de lograr construir núcleos de crecimiento y desarrollo de aprovechar las ventajas que pueden obtener los diferentes actores cuando se encuentran geográficamente en una misma localidad (González, 2001: 7) como en el caso del calzado.

Las importaciones de calzado europeo (principalmente italiano y español) pagan actualmente un 35% de arancel y pese a esta barrera de entrada las importaciones han crecido de un 9.5% de las ventas totales en 1997 a poco menos del 13% en 1999 (El Informador, 1999). Lo cual quiere decir que, con una paulatina pero creciente liberalización de aranceles como contempla el acuerdo comercial con la Unión Europea, es posible prever un crecimiento exponencial del calzado europeo de dama, principal producto del sector en el estado de Jalisco.

La postura de negociación del sector industrial mexicano al inicio estuvo muy alejada de los intereses comunitarios, ya que ofreció una apertura hasta el año 2009. Finalmente se acordó que la apertura del mercado mexicano finalizará en el año 2007, pero a partir del 2003 desaparecerán los llamados "picos arancelarios", es decir, ningún producto tendrá un arancel superior a 5%. La tasa base con la que la Unión Europea iniciará el proceso de desgravación de los productos mexicanos será el que reconoce el Sistema Generalizado de Preferencias (SGP), el cual está por debajo de la de Nación Más Favorecida (NMF) (Mena, 2000).

La regla de origen que prevaleció fue la mexicana, pero se concedieron algunas cuotas de importación. La regla de origen fue de 50% (Céspedes, 2000). La regla de origen para los calzados de plástico, cuero y textiles, será una regla de transformación sustancial donde el *upper* debe ser regional y además debe cumplir con un contenido regional. El acuerdo establece cuotas de importación procedentes de la Comunidad con una regla de transformación simple las cuales representarán 10% de las importaciones mexicanas de

¹⁸ Tratado de Libre Comercio de América del Norte, en inglés las siglas son: NAFTA

zapatos de la UE. Con ello, se pretende mantener un nivel de importación estable de productos de la UE (Mena, 2000).

A partir del año 2003 el zapato mexicano entra a Europa con arancel cero, mientras que el proveniente de Europa a México pagó impuestos hasta finales del 2007. El balance de la industria del calzado dentro de las negociaciones del TLC con la Unión Europea (UE), genera mayor incertidumbre que seguridad en los beneficios de una apertura comercial frente a ese mercado (Gazcón, 2000).

Además del evidente retraso en lanzar modelos de moda, generalmente impuesta por los europeos, otro de los problemas a los que se habrá de enfrentar el empresario del calzado son las barreras no arancelarias como las restricciones en materia ecológica. En Holanda y otros países de la UE, por ejemplo, no se pueden vender zapatos elaborados con solventes. En México, casi todos los fabricantes usan solventes en sus pegamentos porque los que no tienen solventes (pegamentos con base agua) son muy caros.

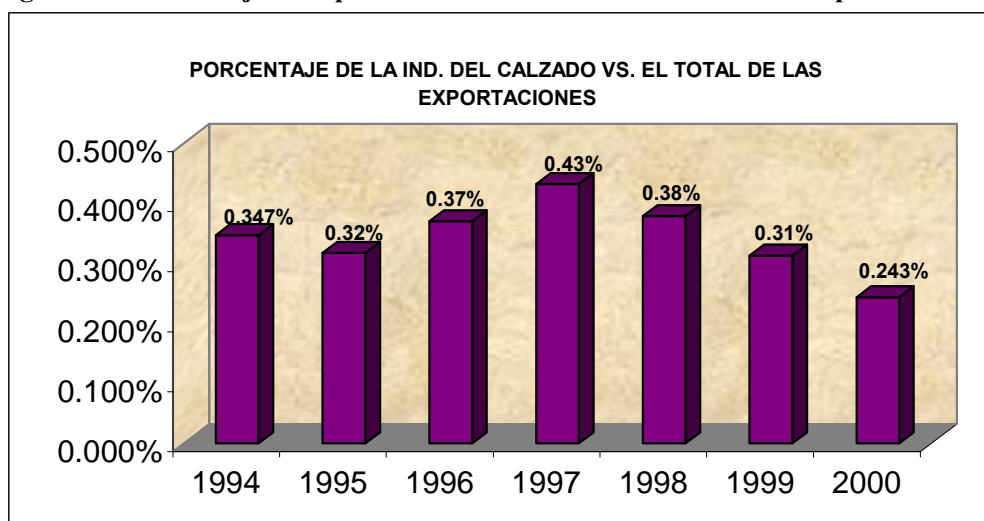
¿Y cuáles son los primeros resultados del tratado con la UE? En el periodo 1999-2001 el valor de las exportaciones de calzado hacia los países de la Unión Europea se redujo drásticamente, de 10.8 millones de dólares en 1999 a 3.6 millones de dólares en 2001, lo cual significó una reducción de la participación de las exportaciones en ese mercado de 2.5 a 1 % en sólo tres años. Cuando inició el tratado se esperaba que el acuerdo comercial provocara la llegada de empresas procedentes de la UE, el establecimiento de coinversiones y alianzas estratégicas, así como abasto a precios competitivos de materia prima. Nada de esto ha pasado aún.

El arancel a las importaciones de calzado que México aplica a países con los que no se tienen acuerdos es de 35% para todos los productos. Otro instrumento de política comercial que México aplica son las cuotas compensatorias, México sólo aplica este instrumento a China y dependiendo del material del corte del calzado y la fracción arancelaria, los aranceles van desde el 165 a 1,105% (SE, 2004). Sin embargo estas políticas son inútiles ante prácticas como el contrabando o las importaciones subfacturadas.

Datos de la Subsecretaría de Negociaciones Comerciales Internacionales de la Secretaría de Economía muestran que en el 2001, México realizó exportaciones de calzado por 356.6 millones de dólares, cifra 12% inferior a la registrada en el 2000. A pesar de tener 10 tratados comerciales firmados, las exportaciones de calzado se concentran en más del 90% en un solo país: Estados Unidos (93.3%), el segundo destino principal fue Puerto Rico (1.5%) y Canadá (1.1%). Estos tres países representaron 96% del total exportado. Los principales productos fueron: calzado para hombres, calzado con suela de cuero, calzado para mujer y partes de calzado de cuero o piel. En el mismo periodo, México importó calzado por un monto de 271.3 millones de dólares, esto significó un crecimiento de 42.1% respecto al 2000. Los países de mayor importancia en las importaciones mexicanas fueron: Estados Unidos (28.2%), Brasil y España (10.4%), Italia (8.5%), Vietnam (8%), Indonesia (7.8%) y Taiwán (7%). Estos siete países representaron el 80% del total importado (Secretaría de Economía, 2004). Lamentablemente la tendencia de la importación es más fuerte que la de exportación.

En los últimos años se ha apreciado un decremento en la importancia de las exportaciones de calzado en comparación con el total de las exportaciones de México, tal como lo muestra la figura 3.6.

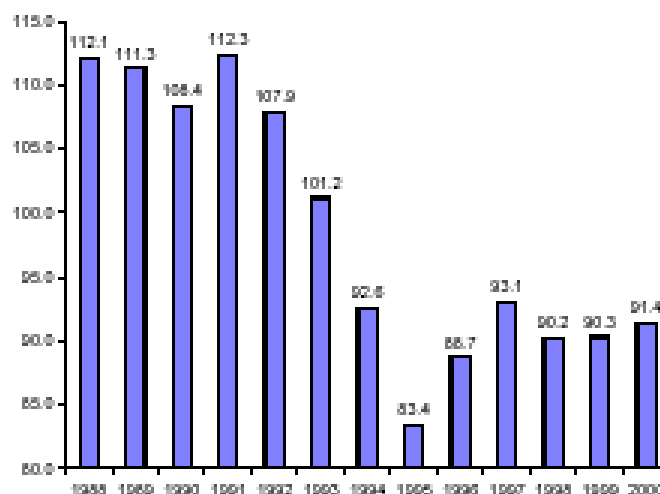
Figura 3.6. Porcentaje de exportación del calzado vs. el total de las exportaciones



Fuente: Elaboración propia con base en datos de Bancomext, 2001

Ante esta situación que incluye el ingreso de competidores orientales, una baja en las exportaciones, estancamiento en la producción, etc., no es de extrañar que el empleo del sector también ha sufrido un descenso en los últimos años, sobre todo entre los fabricantes de zapato deportivo, con una fuerte caída en 1995 y una estabilización hacia el 2000, pero muy lejos de los niveles alcanzados entre 1989 y 1992 (Figura 3.7). A pesar de ello, la cadena cuero-calzado sigue siendo una gran generadora de empleos en la industria manufacturera del país. Según el Sistema de Cuentas Nacionales del INEGI (2004), en el 2000 el personal ocupado de la industria fue de 91,396 empleados.

Figura 3.7. Empleo en la industria del cuero y calzado 1998 – 2000. (Miles de empleos)



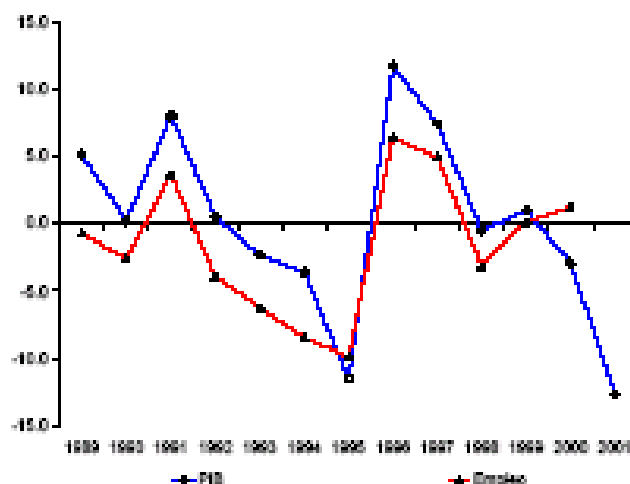
Fuente: INEGI, Sistema de Cuentas Nacionales, 2004

Después de la entrada en vigor del TLCAN, en 1994, y del aumento de la competitividad de la industria en 1995, el repunte del empleo fue del orden de 5.6%. Posteriormente, el estancamiento de la producción en el periodo 1998-2000 nuevamente redujo el empleo. Si comparamos el periodo 1988-1993 con el periodo 1994-2000, los datos de empleo en la industria del cuero-calzado indican una caída cercana a los 20 mil puestos (SE, 2004). Lo anterior se derivó de la pérdida de competitividad de la industria a partir de 1998 y de la entrada de países orientales en el comercio internacional.

Otro de los factores que no se deben dejar de lado en el decremento del número de empleados que pertenecen al sector calzado ha sido, sin lugar a dudas, la creciente afluencia de empresas maquiladoras de la industria electrónica provenientes del extranjero que han generado en 2003 y 2004 años un volumen de 60,000 empleos en el estado de Jalisco.

Aunado a la tradicional movilidad del trabajador en el sector del calzado, estas presiones han significado una fuerte escasez de mano de obra calificada en el giro. Las tasas de rotación de personal se han incrementado fuertemente, provocando un descenso en el valor de la estancia promedio del obrero en la empresa (Rodríguez y Martínez, 1998).

Figura 3.8. Comparación entre el PIB y el empleo en la industria del cuero y calzado 1989 – 2001.



Fuente: INEGI, Sistema de Cuentas Nacionales, 2004

El desempeño del empleo está íntimamente ligado al comportamiento de la producción (Figura 3.8). Antes de 1994, al igual que la producción, el empleo total presentó una reducción consecutiva que derivó en una caída de 7.1% en promedio en el periodo 1991-95. Después de la entrada en vigor del TLCAN (1994) y del aumento de la competitividad de la industria (1995); en 1996-97 –al igual que la producción–, el repunte del empleo fue del orden de 5.6%. Posteriormente, el estancamiento de la producción en el periodo 1998-2000 nuevamente redujo el empleo en promedio en un 0.6% (INEGI, Sistema de Cuentas Nacionales, 2004).

Otro aspecto importante que afecta el desempeño de las empresas son los impuestos, pues las empresas opinan que no hay una adecuada competitividad del sistema fiscal lo cual eleva sus costos (SE, 2004).

A mediados del 2003, tanto los zapateros de Jalisco como los de Guanajuato le plantearon al entonces presidente Vicente Fox un pliego petitorio de siete puntos para rescatar a los que ellos consideran una crisis de su sector; los puntos son, entre otros: pedir créditos por 400 millones de pesos; promocionar la compra de zapato mexicano; combatir el contrabando; crear estímulos fiscales; e impulsar la cadena productiva. El gobierno respondió con un programa de apoyo emergente, nombrando a una subsecretaría de comercio como interlocutor permanente con el sector y con mayor combate a la introducción ilegal de calzado, sobre todo proveniente de China. Informaron que se habían incautado, en lo que iba del 2003, la cantidad de 203, 660 pares de calzado y 1,350 Kg. de suela (Mural, 2003a).

Mientras que en el año 2000 las exportaciones de zapatos a nivel nacional fueron de 16 millones de pares, en el 2001 la cifra bajó a 12 millones; en el 2002 fueron 10 millones y el año 2003, hasta octubre, apenas se habían comercializado en el exterior nueve millones de pares. Sólo a los Estados Unidos, las exportaciones de calzado mexicano cayeron un 50%

durante el 2001 y 2002. En contraparte las importaciones ilegales y legales de calzado en el 2000 llegaron a los 10 millones de pares, en el 2001 se introdujeron 18 millones, en el 2002 la cifra alcanzó los 22 millones de pares y en el 2003 entraron al país 23 millones de pares (Notimex, 2004).

A pesar de los problemas señalados, al finalizar el 2004 la industria del calzado a nivel nacional, mostró un moderado aumento del 3% en los primeros once meses del año, de acuerdo al Censo Nacional de la Industria del Calzado; además se espera un aumento total del 5% al cierre de diciembre. Este es un dato alentador ya que revierte la tendencia de tres años consecutivos con cifras negativas que llegaron a acumular una caída del 35%. Con base en los datos publicados por el censo citado en el 2004 se han vendido 3,661 millones de pesos, que significa un aumento comparado con los 3,227 millones de pesos vendidos el año anterior (Ibíd.).

En 2011 la Oficina del Censo de Estados Unidos reportó que durante el 2010 México vendió 294 millones 457 mil dólares de calzado, pero su participación de mercado fue de 1.45%. Esto puso a México como el sexto proveedor de calzado, la misma posición ocupada durante 2009, ya que ese año, aunque las ventas fueron menores, la participación de mercado fue de 1.44% (Díaz, 2011). Esto quiere decir que su posición competitiva no ha mejorado notablemente ya habiendo terminado la primera década del siglo 21.

Del total de la producción nacional el 60% pertenece al estado de Guanajuato, el segundo lugar lo tiene el Estado de México con el 22%, y en un lejano tercer lugar se encuentra Jalisco con cerca del 18%¹⁹.

La tendencia al alza en las ventas, la atribuyen los empresarios a la apertura de tiendas propias, alianzas con zapaterías y a la venta por catálogo (Huerta, 2004); el sistema de venta por catálogo se multiplicado en los últimos tres años de tal manera que ahora los nuevos canales de distribución juegan un papel estratégico en la comercialización del calzado.

4.4. LA INDUSTRIA DEL CALZADO EN JALISCO.

Antes de hablar específicamente del calzado, veamos un breve panorama económico del estado de Jalisco. Después del Distrito Federal, el Estado de México y Nuevo León, Jalisco

¹⁹ En este sentido debemos tener presente que Jalisco en la década de los 80 participaba con un 25% de la producción nacional de calzado, para la década de los 90 promedió el 20% (Iglesias, 1998:55), y ya con el dato disponible hasta enero del 2011, sigue su descenso con el 18% mencionado.

ocupa el cuarto lugar nacional en el Valor Bruto de Producción. Su estructura empresarial difiere de los estados mencionados ya que se caracteriza por la concentración de pequeñas y micro empresas, en donde ocupa el tercer lugar del total nacional. A diferencia de Nuevo León, que contribuye con 24 de las 100 empresas altamente exportadoras, en Jalisco sólo encontramos 2 de ellas. Jalisco se destaca por su participación nacional en alimentos, bebidas y tabaco (9.9%), en industrias tradicionales como textiles, prendas de vestir e industria del cuero (9.7%) y en la industria de madera y productos de madera (8.5%) (Casas, 2001).

En general la vocación del estado de Jalisco no es manufacturera sino comercial y de servicios. Existen, con datos de 2003, un total de 75,303 empresas en el estado, de las cuales tan sólo el 7.75% son empresas manufactureras (SIEM²⁰, 2003). Ahora bien, el 98% de las 5,838 empresas manufactureras son micro, pequeñas y medianas (Secretaría de Economía, 2001). A diferencia del Estado de México y Nuevo León, en Jalisco no encontramos ni un solo grupo industrial importante, ya que el único que existía, Grupo SIDEK, se empantanó de manera definitiva en la crisis que vivió México en 1994 y 1995. De ahí la importancia estratégica que tienen sectores como el calzado, compuesto fundamentalmente por micro y pequeñas empresas, en su función de generadoras de empleo.

La fabricación de calzado en el estado de Jalisco tiene sus orígenes en los talleres artesanales de principios del siglo pasado para satisfacer la demanda del mercado doméstico. A partir de la década de los 50, los industriales empiezan a producir en gran escala para el mercado nacional, durante la siguiente década se consolida su liderazgo por el inicio de las exposiciones del calzado, que continúan hasta nuestros días. En los años 70 se inician en la exportación, sobre todo por medio de la “maquila” para marcas extranjeras, y se modernizan sus máquinas (Domínguez y Brown, 1992).

Jalisco comparte mucho de la problemática que revisamos a nivel nacional en la industria del calzado, sin embargo en esta región se agudizan algunos problemas como la falta de:

(...) la capacidad para modelaje y la comunicación con las tendencias de la moda, la mecanización del trabajo (que en este giro tiene importantes limitaciones), la negociación con clientes y proveedores o la presencia en ferias y exposiciones, por ejemplo, han significado la diferencia entre continuar operando y cerrar. Las empresas, como organizaciones, se enfrentan a la necesidad de acelerar sus procesos de aprendizaje y adaptación. (Arechavala y Madrigal, 2003: 15)

Dicha problemática explica en parte que la exportación de calzado mexicano y sobre todo el producido en Jalisco haya menguado drásticamente en los últimos años. De acuerdo a datos del Gobierno estatal, en el segundo semestre de 2003 el destino de las ventas de los fabricantes de calzado del estado de Jalisco fue nacional en un 40.4%, local 34.9%, regional 12.0%, 11.6% al resto del estado y tan sólo el 1.1% fue dedicado a la exportación. En el mismo periodo, pero del 2002, la percepción de los empresarios fue muy similar excepto en

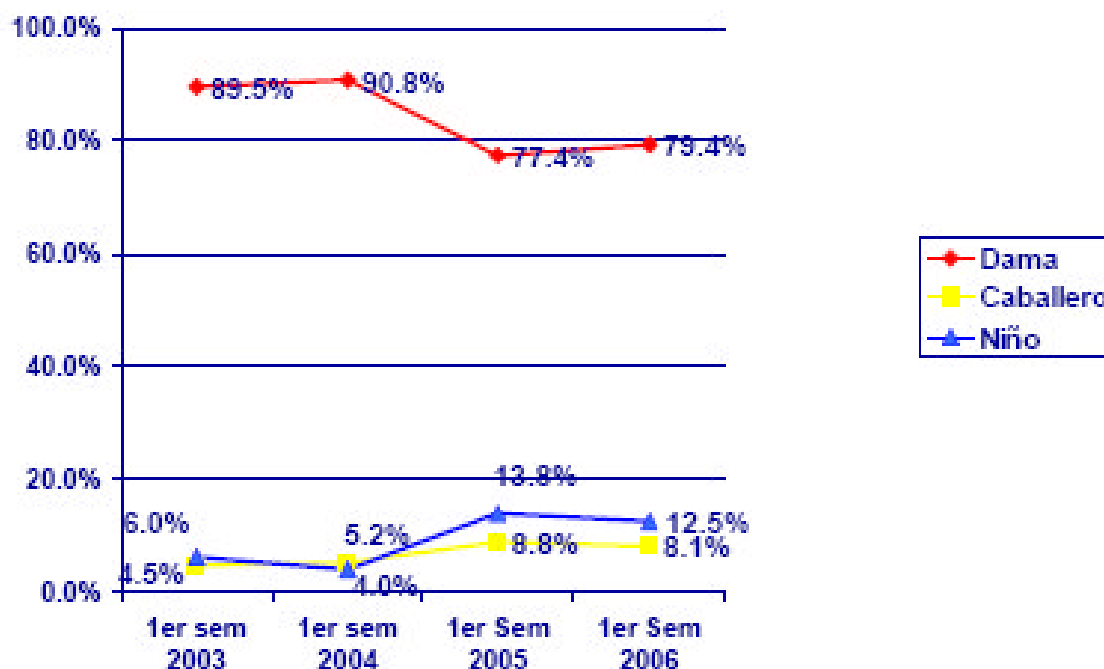
²⁰ Sistema de Información Empresarial Mexicano

exportación donde señalaron 7.5% (SEIJAL²¹, 2004). En otras palabras, el 99% de la producción del calzado de Jalisco es para consumo nacional.

Con datos actualizados hasta el 2001 se sabe que existe una demanda en México de 156 millones de pares de calzado para dama al año, aproximadamente tres pares por persona al año, de acuerdo a INEGI; si recordamos que en Jalisco se producen sólo 62 millones de pares (que representa el 30% de la producción total nacional), entonces podemos apreciar que se satisface tan sólo el 40% de la demanda doméstica. Quiere decir que en México 94 millones de pares, esto es el 60% del calzado para mujeres que se compra cada año, es de importación, tanto legal como ilegal (CICEG, 2001).

Las importaciones de calzado en Jalisco han aumentado entre 1997 y el 2002 en un 219%, mientras que las exportaciones en ese mismo periodo tan solo crecieron en un 57.8%. Para octubre de 2002, las exportaciones suman 14 millones de dólares, mientras que las importaciones alcanzan la impresionante suma de 84 millones de dólares (El Informador, 2003).

Figura 3.9 Tipo de calzado fabricado en Jalisco.



Fuente: Encuesta de Coyuntura. Industria del calzado. Segundo semestre de 2004. (SEIJAL, 2007)

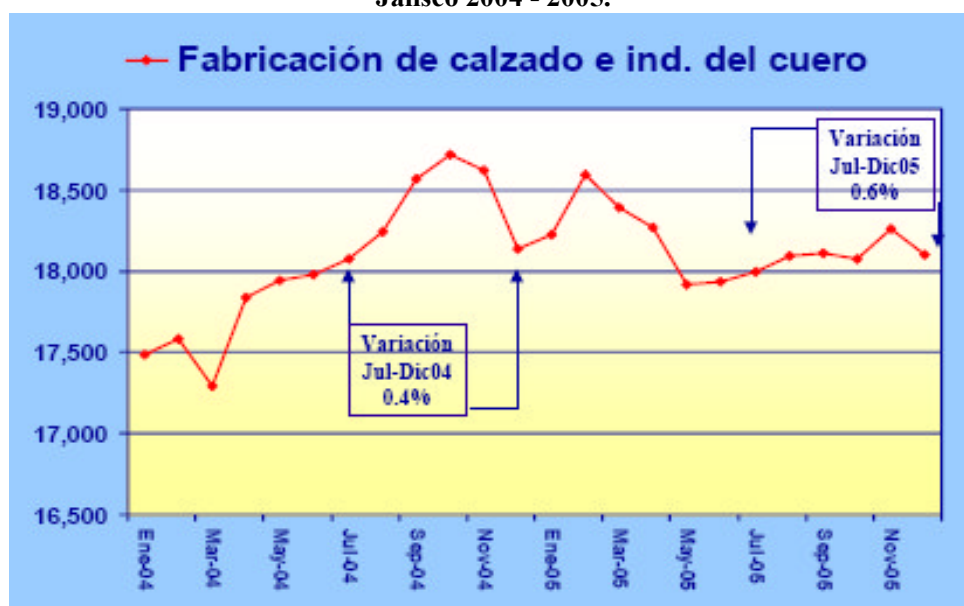
Jalisco se dedica fundamentalmente a la fabricación de calzado para dama tal como lo vemos en la figura 3.9, a diferencia de Guanajuato donde se le brinda mayor énfasis al calzado para caballero (SEIJAL, 2007).

²¹ Sistema Estatal de Información Jalisco

Entre 1997 y el 2000 los zapatos manufacturados con piel de bovino se mantuvieron relativamente estables entre 23 y 24 millones de pares por año, lo que ya en sí es una disminución debido a que la población aumentó y las ventas de calzado mexicano de piel no. Sin embargo, para el 2001 las cosas empeoraron ya que la producción cayó a 22 millones de pares, que representó una disminución de 9.1% respecto al 2000. Para 2002, la tendencia continuó ya que se habían contabilizado tan sólo 18 millones de pares hasta octubre de dicho año (El Informador, 2003).

En cuanto a capacidad instalada y capacidad de producción, los datos más recientes del sector tampoco son buenas noticias. En una encuesta realizada por el SEIJAL²² (2004) y la CICEJ²³ en el segundo semestre de 2003, el 66.2% de los entrevistados manifestaron tener una capacidad instalada de producción de 1,000 a 5,000 pares por semana con un promedio de 2,950 pares semanales, promedio que disminuyó con relación al 2002 cuyo promedio fue de 3,809 pares por semana. Respecto de la capacidad de producción los empresarios de la industria del calzado entrevistados señalaron que la capacidad de producción utilizada en el semestre fue de 67.0% en promedio, contra 68.9% manifestado el 2002.

Figura 3.10. Variación en el número de empleados del sector de cuero y calzado del estado de Jalisco 2004 - 2005.



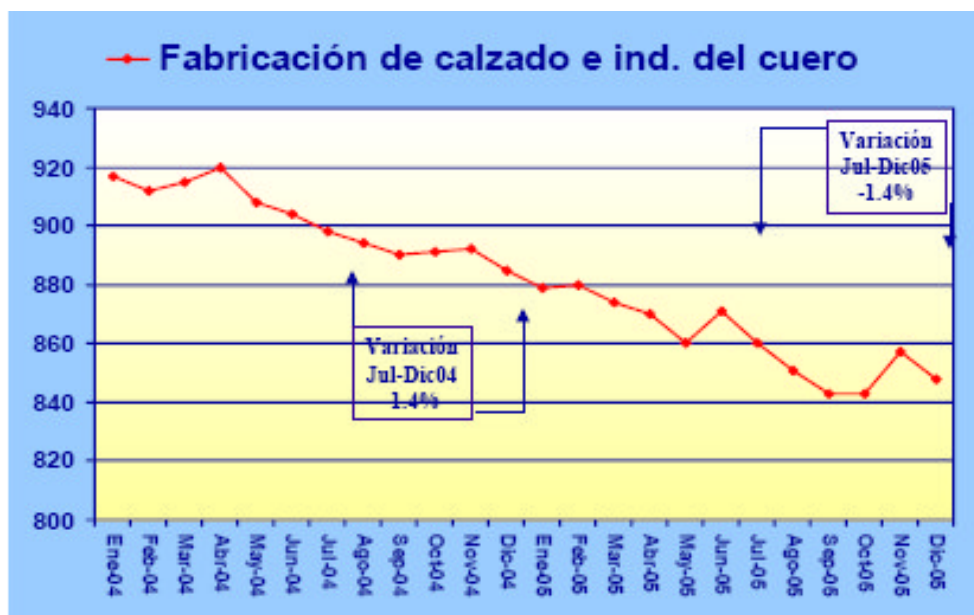
Fuente: SEIJAL, con datos del IMSS, 2006

Estos datos se reflejan en una disminución del empleo en el sector, después de un repunte en el segundo semestre de 2004 (figura 3.10).

Figura 3.11. Variación en el número de empleadores (patrones) del sector de cuero y calzado del estado de Jalisco 2004 - 2005.

²² Sistema Estatal de Información Jalisco

²³ Cámara de la Industria del Calzado del Estado de Jalisco



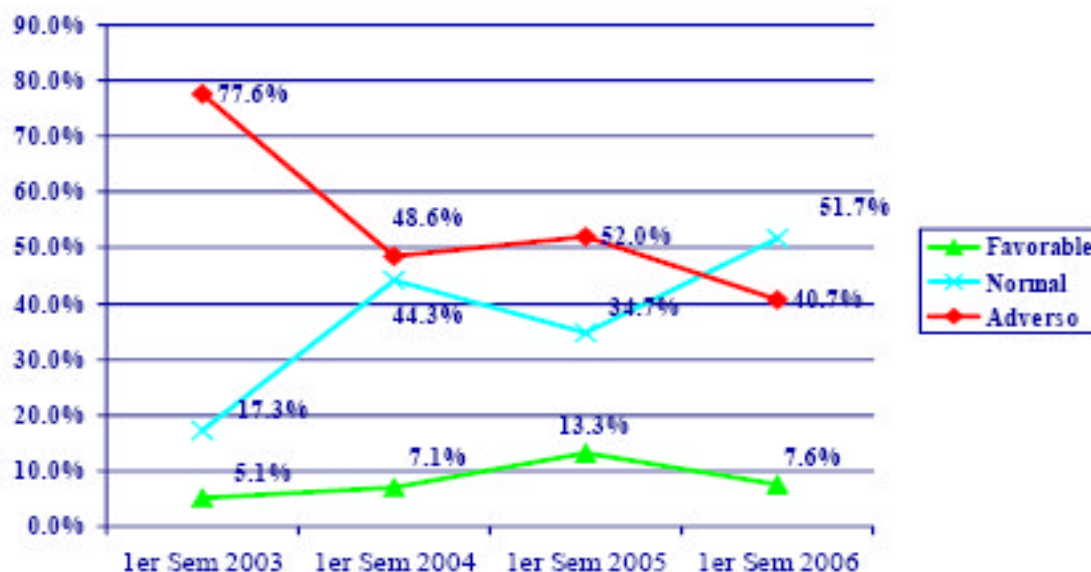
Fuente: SEIJAL, con datos del IMSS, 2006

En el mismo sentido, el número de empleadores o “patrones” inscritos ante el IMSS²⁴ también ha sufrido un descenso casi sostenido desde 2004 (figura 3.11); esto es un reflejo de lo que sucede, como vimos en el apartado anterior, en el plano nacional.

De acuerdo con SEIJAL (2006), la mayoría de los empresarios del sector considera normal el actual entorno económico del país. Llama la atención el hecho que la opinión sobre una situación económica adversa cayó del 77.6% al 40.7% de 2003 a 2006, del mismo modo, quienes opinaron que la situación era normal aumentaron del 17.3% al 51.7% en el mismo lapso de tiempo. Los optimistas que siempre ven una situación económica favorable, siempre han sido una minoría (figura 3.12).

Figura 3.12. Opinión de los empresarios del calzado sobre el actual entorno económico.

²⁴ Instituto Mexicano del Seguro Social



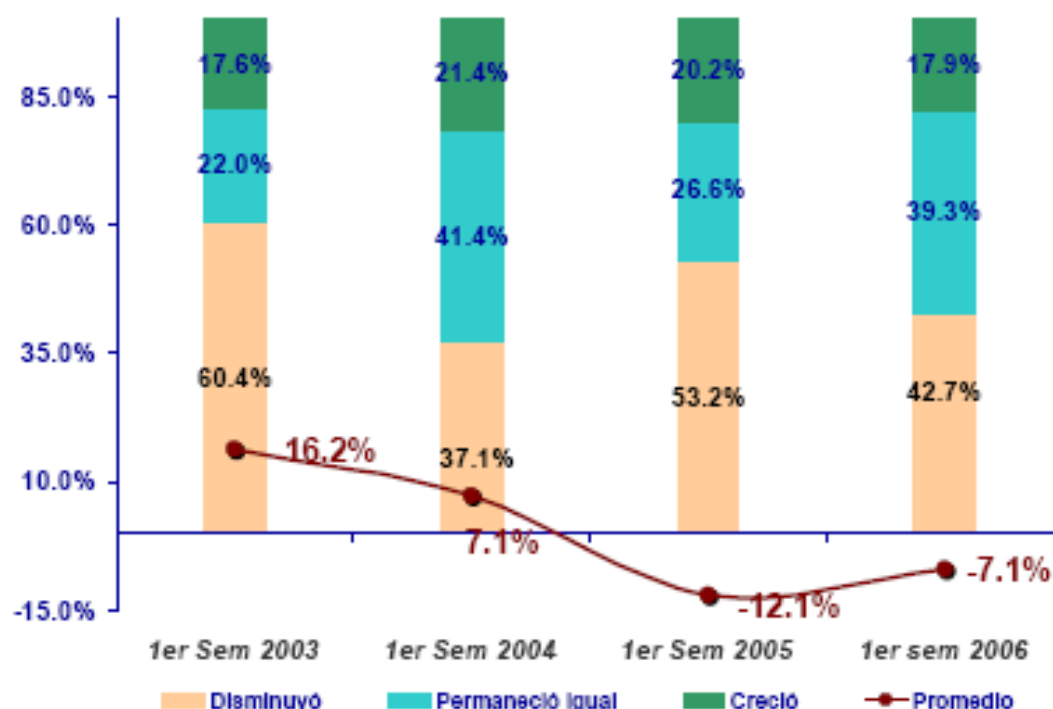
Fuente: SIEJAL, 2007

En el segundo semestre del 2003 la mayoría de los empresarios (45.5%) reportaban un decremento de ventas en cerca del 30% (SEIJAL, 2004). Un año más tarde, las cosas parecían tener una mejor perspectiva ya que el 39.2% de los encuestados reportaron un aumento en sus ventas en promedio de cerca del 20% (SEIJAL, 2005).

Para el año siguiente, en 2005, los empresarios que expresaron una disminución en sus ventas se elevó al 53.2%. Ya en el 2006, los empresarios que afirmaron haber experimentado una disminución en sus ventas, han ido disminuyendo y ya se ubican en el 42.7% (figura 3.13).

Esto quiere decir que, tal vez debido a que cada vez son menos empresarios del calzado como lo vimos antes, para los empresarios que quedan sus ventas permanecen igual (42.7%); aunque en casi todos los años la respuesta mayoritaria siempre es decir que sus ventas ha disminuido. ¿Qué tan real es afirmar que las ventas siempre bajan?, ¿acaso un empresario cuyas ventas siempre van a la baja sostiene en pie su negocio año tras año? Parte de la cultura del empresario tapatío es una tendencia a estarse quejando de la situación de la empresa y del país, pero con pocas propuestas de solución.

Figura 3.13. Variación del volumen de ventas del sector calzado durante el 1er semestre del 2006 respecto al 1er semestre del 2003.



Fuente: SEIJAL, 2006

La industria del cuero y calzado se caracteriza por su naturaleza contrastante, por un lado existen empresas altamente tecnificadas (sobre todo en León, Guanajuato) y por otro talleres con sistemas artesanales y maquinaria obsoleta (sobre todo en el estado de Jalisco).

Así, se distinguen cuatro niveles tecnológicos de producción en la industria del calzado: el artesanal, los talleres familiares, las empresas medianamente mecanizadas y las altamente mecanizadas. Pero sólo los productores que pertenecen al último nivel y que constituyen casi 6% del total cuentan con tecnología moderna y competitiva internacionalmente. Otro problema que enfrenta la industria, es el de los insumos, siendo el principal de ellos la piel, que es utilizada para el corte, el forro y la suela del zapato. La oferta nacional de cuero es insuficiente para cubrir la demanda y las exportaciones de ganado en pie contribuye a agravar la escasez de cuero para la industria (Riverol, 2003).

La maquinaria que utiliza la industria, así como su tecnología en general, los insumos y la mano de obra calificada pero sin actualización técnica, representan los principales problemas y retos que enfrenta la industria del calzado en Jalisco.

Estos no son problemas nuevos, el 7 de febrero del 2002, después de que se seleccionó al sector calzado como el objeto de estudio de este trabajo, nos dimos a la tarea de realizar un diagnóstico que permitiera analizar la posición competitiva de esta industria. Convocamos,

con la ayuda de la Cámara de la Industria del Calzado, a una reunión con empresarios del sector para realizar un ejercicio de análisis DAFO. Estos son los resultados:

- FUERZAS:

- Prestigio y reconocimiento en el mercado nacional
- Creatividad de los empresarios
- Disponibilidad de mano de obra con destreza
- Experiencia en la fabricación de calzado
- Se cuenta con información suficiente en cuanto a la moda y la tecnología
- La capacidad de producción se puede adaptar para desarrollar productos y atacar mercados específicos
- Suficiente capacidad instalada
- La Cámara del sector organiza dos exposiciones anuales que son las más importantes del sector calzado a nivel nacional
- El 70% de los empresarios son menores de 40 años
- Concentración del empresario en el área metropolitana de Guadalajara
- Vocación regional en la fabricación de calzado para dama

- OPORTUNIDADES:

- Bajos aranceles a la proveeduría
- Posibilidad de asociacionismo
- Apertura y oportunidad de ingresar a nuevos mercados
- Reducción de los aranceles respecto al TLCAN y MERCOSUR
- Posibilidad de concretar alianzas estratégicas con empresas nacionales y extranjeras
- Posibilidad de establecer un corredor industrial en la ciudad de Guadalajara Jal. y León, Guanajuato
- Oportunidad de desarrollo de proveedores
- Desarrollo de nuevos esquemas de comercialización como la venta por catálogo
- Apoyo financiero del gobierno estatal a la micro y pequeña empresa

- DEBILIDADES

- La falta de una actitud y mentalidad positiva tanto empresarios como trabajadores
- Falta de programas de capacitación para los trabajadores y falta de profesionalismo entre los dirigentes empresariales
- La descapitalización de la cadena productiva del sector
- Tecnología obsoleta
- Visión de corto plazo en la organización industrial y administrativa, debido a la falta de planeación estratégica.
- Falta de un centro que proporcione servicios de diseño, moda y tecnologías

- Falta de un programa de estandarización y normalización para elevar la calidad y productividad de las empresas
 - Inexistencia de laboratorios de prueba y control de calidad
 - Falta de un código de ética gremial
 - Falta de colaboración entre fabricantes de calzado y proveedores
 - Piratería de mano de obra calificada
 - Dependencia tecnológica
- AMENAZAS:
 - Bajo poder adquisitivo en el país
 - Importaciones de países con costos de fabricación menores y la falta de control aduanero (dumping)
 - Deserción de mano de obra por la llegada de empresas maquiladoras electrónicas
 - Apertura comercial desfavorable para el sector
 - Auge de la economía y el comercio informal
 - Legislación laboral paternalista e inadecuada
 - Insuficiencia de políticas y mecanismos de fomento industrial
 - Incertidumbre por la situación política actual (en julio de ese año fueron las elecciones presidenciales)
 - Trabas a la exportación por regulación ecológica (el pegamento con base en solventes es contaminante; el pegamento con base en agua no es contaminante pero es muy costoso)
 - Desgravación del arancel compensatorio para aquellos países que no tengan acuerdos con México (países asiáticos)
 - Sobrevaluación del peso
 - Difícil acceso a la banca de primer piso y a la banca de desarrollo para obtener recursos financieros

La mayoría de los empresarios que acudieron a la reunión (un 77% es decir 17 de los 22) no habían hecho hasta ese momento un ejercicio de este tipo, por lo que la experiencia, según sus conclusiones, fue muy valiosa ya que una vez terminada la sesión nos manifestaron la firme intención de realizar el ejercicio nuevamente en sus empresas involucrando a su personal.

A continuación daremos un breve repaso de los principales actores relacionados con el sector calzado del estado de Jalisco con el fin de completar el panorama y entender mejor la problemática en la que se ve inmerso dicho sector.

3.6. ACTORES INVOLUCRADOS EN LA PROBLEMÁTICA DEL CALZADO EN JALISCO.

Con el panorama arriba planteado, entonces, ¿cuáles son las opciones de la industria del calzado? Este es un problema estructural que no se puede resolver por decreto y que requiere la participación de diferentes instituciones. Debemos empezar por identificar el papel y los antecedentes que tienen cada uno de los principales actores involucrados en este problema social.

Un factor común que presentan los actores es la falta de articulación en la cadena productiva. Por ejemplo, los ganaderos exportan pieles sin curtir, acción que es permitida por el gobierno federal a diferencia de países como Estados Unidos, Brasil y Argentina, donde está prohibido. Los ingresos que se podrían captar si se exportaran las pieles curtidas serían cuatro veces más grandes que los actuales, y ocho veces mayores si se exportaran productos terminados elaborados con piel (Jarquín, 1994).

Los empresarios. Probablemente el actor más importante, y al final, el más afectado por los problemas descritos, sea el mismo dueño de la empresa. El empresario jalisciense dedicado al calzado es alguien que inició joven y él mismo su empresa. Más del 50% de las empresas iniciaron sus operaciones hace menos de 15 años. En el 2004, el promedio de antigüedad disminuyó de 18.26 a 16.82 años (figuras 3.14 y 3.15).

Figura 3.14. Antigüedad de las empresas dedicadas al calzado en Jalisco.

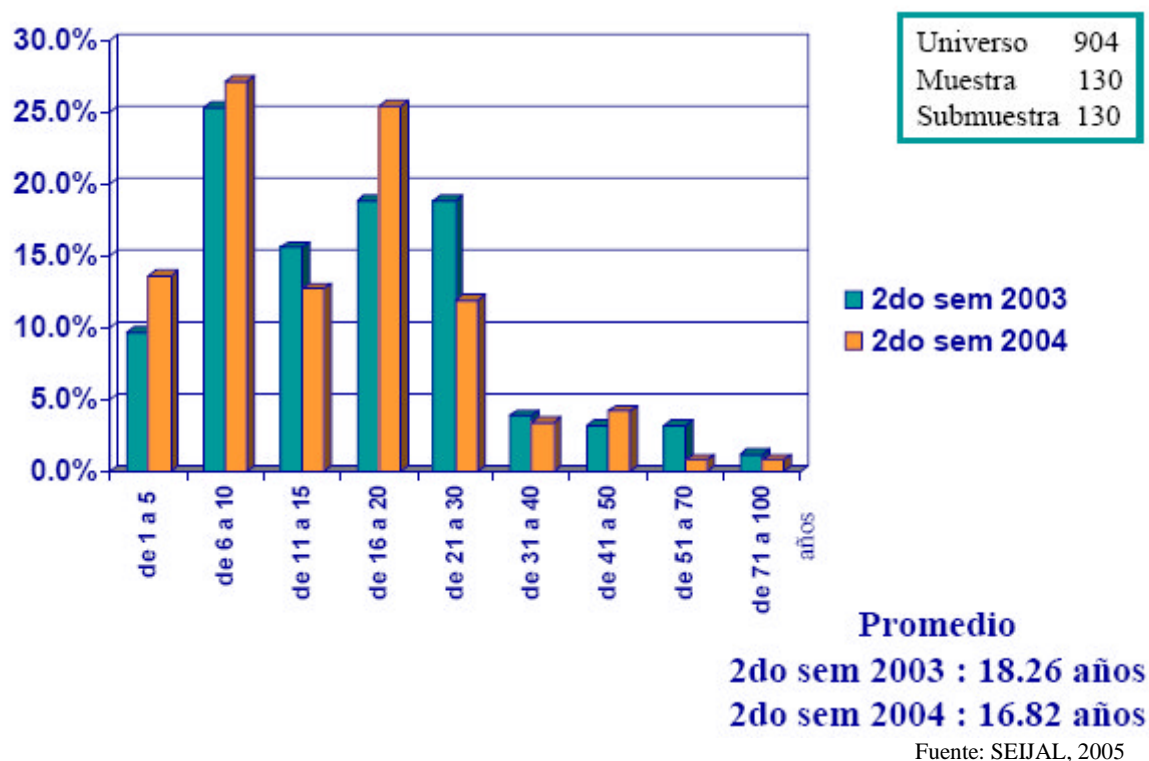
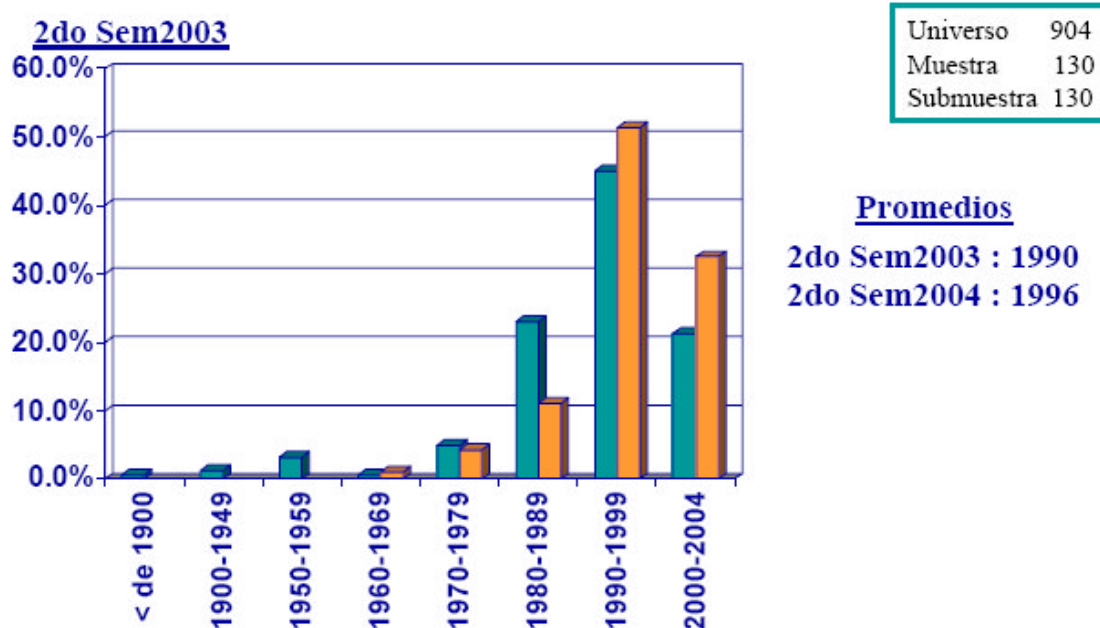


Figura 3.15. Año en que se fundaron las empresas dedicadas al calzado en Jalisco.



Fuente: SEIJAL, 2005

En general el empresario dedicado al calzado, además de tener pocos años dedicados a la industria (desde 1996 en promedio, como vemos en la figura 4.16), es una persona con estudios universitarios; más de la mitad de los mismos ostentan títulos universitarios (aunque el porcentaje disminuyó ligeramente en un año); incluso un 3.4% cuenta con estudios de postgrado (Figura 3.16).

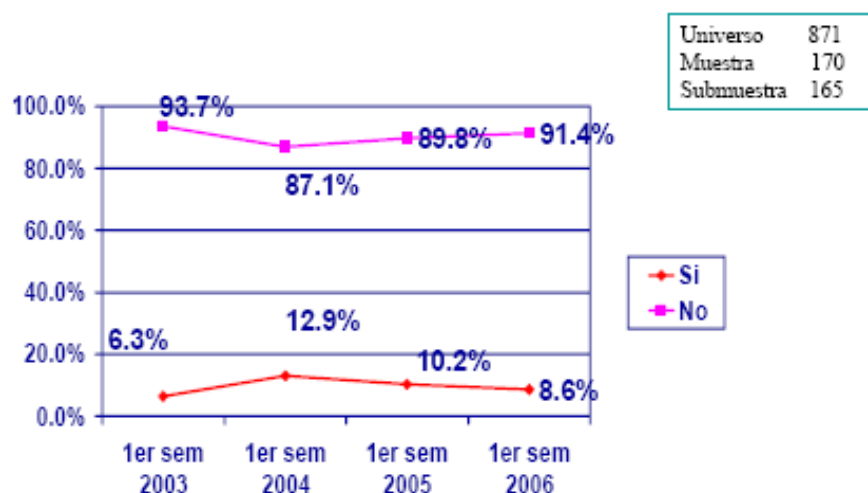
Figura 3.16. Escolaridad del empresario jalisciense del calzado.

	2do sem 2003	2do sem 2004
Primaria trunca	0.6%	0.0%
Primaria terminada	2.6%	7.8%
Secundaria trunca	5.8%	1.7%
Secundaria terminada	5.8%	11.2%
Carrera técnica o comercial trunca	6.5%	2.6%
Carrera técnica o comercial terminada	9.7%	6.0%
Preparatoria trunca	0.6%	6.0%
Preparatoria terminada	5.2%	0.0%
Licenciatura trunca	5.8%	8.6%
Licenciatura terminada	54.8%	52.6%
Post-grado	2.6%	3.4%

Fuente: SEIJAL, 2005

Otra parte de la personalidad del empresario jalisciense que demuestra su carácter conservador, es el hecho de no buscar nuevos mercados para sus productos, como ya vimos, la gran mayoría de la producción de Jalisco es para consumo doméstico (figura 3.17). Esto limita las posibilidades de crecimiento de la empresa y resulta en un círculo vicioso donde no hay recursos para invertir, ni para pagar mejores sueldos y por lo tanto disminuye la producción para volver a empezar.

Figura 3.17. Porcentaje de empresas jaliscienses de calzado que exportan 2003 -2006.

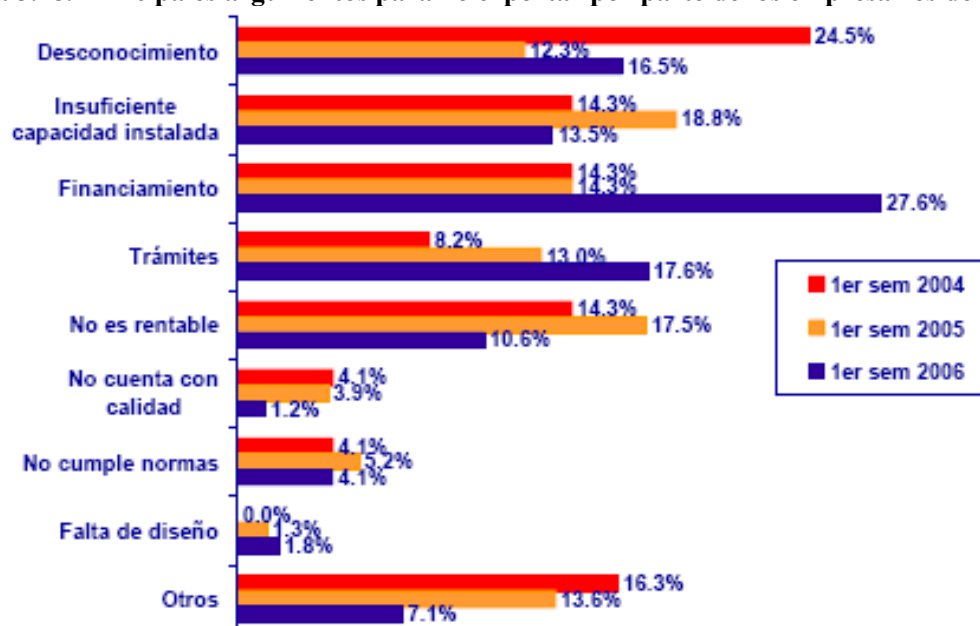


Fuente: SIEJAL, 2007

Esto ya lo sabíamos, pero ¿qué argumentos esgrime el empresario dedicado a la producción de calzado para no exportar? Ya que, esta es la postura que guarda la inmensa mayoría de estos empresarios, resultó importante preguntárselo directamente, y a continuación vemos las respuestas más comunes (figura 3.18).

Resulta muy interesante que la primera razón expresada en 2004 sea el desconocimiento, y en 2006 la primera razón ya es la falta de financiamiento. Sin embargo, en entrevistas con los empresarios nos dimos cuenta de que sigue siendo el desconocimiento, ya que ahora no conocen las fuentes de financiamiento que existen, tanto públicas como privadas, y a las que pueden acceder como apoyos a la exportación, varias de las cuales dimos expusimos líneas arriba.

Figura 3.18. Principales argumentos para no exportar por parte de los empresarios de Jalisco.

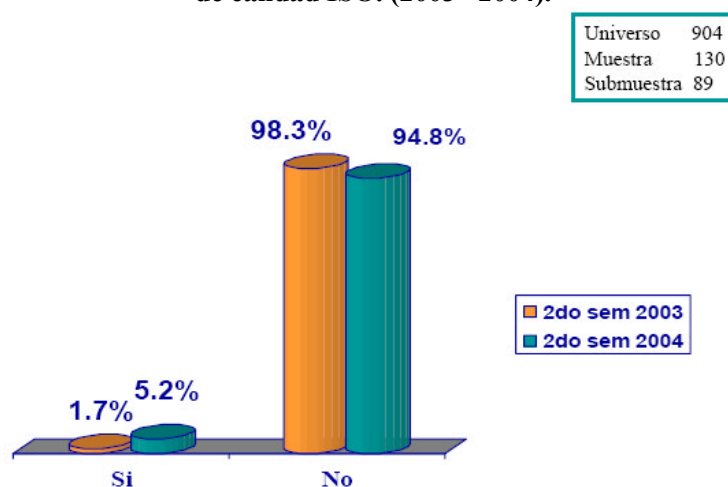


Fuente: SEIJAL, 2007

De manera consistente, la falta de diseño o de calidad, así como el no cumplir con las normas requeridas para el comercio exterior, son razones que se minimizan y cada año ocupan los últimos lugares de la encuesta, ¿porqué? Podemos aventurar la respuesta: no les gusta señalar problemas internos como obstáculos para la exportación y prefieren transferir la responsabilidad a entidades externas como los trámites o la falta de financiamiento.

Para concluir, el empresario del calzado ni está certificado en normas como el ISO, en cualquiera de sus series (figura 3.19), ni le interesa estarlo en el futuro cercano.

Figura 3.19. Porcentaje de empresas jaliscienses de calzado que cuentan con la certificación de calidad ISO. (2003 –2004).



Fuente: SEIJAL, 2005

Este dato también constituye otra pista en la manera de ser y de pensar del empresario analizado; su razonamiento es: ¿para qué certificarse?, al fin de cuentas este es un requisito sobre todo para exportar, actividad que sólo le interesa al 1% de la planta productiva dedicada al calzado del estado de Jalisco.

Los proveedores. A pesar de que en este documento nos referimos en muchas ocasiones a la cadena productiva cuero calzado, en la práctica estas dos industrias tan relacionadas no tienen estrategias conjuntas. La industria del cuero generó en 1998 una producción bruta total de 8,767 millones de pesos, de ellos, 46.5% fue generado por el curtido y acabado de cuero, 37.9% por productos de cuero y piel y 13.6% por curtido y acabado de pieles. Las empresas micro generaron 35.8% de la producción total de cuero y 37.9% del empleo, mientras que el resto de las empresas (pequeñas, medianas y grandes) generaron 64.2% y 62.1% de esas variables respectivamente (Secretaría de Economía, 2004). Como en el caso del calzado las PyMEs ocupan un lugar de importancia en el sector.

De acuerdo al último Censo Industrial, en 1998, nos dice que 3,782 empresas productoras de Cuero generaron 42,917 empleos, de los cuales 66.8% pertenecen a la elaboración de productos de cuero y piel, 23.1% al curtido y acabado de cuero y 10.1% al curtido y acabado de pieles. Por su parte, el personal ocupado de la industria del calzado ascendió a 111,672 empleos directos, de ellos, 78.3% fueron generados por empresas productoras de calzado de cuero (Secretaría de Economía, 2004).

Desde las crisis de los años 80 y 90, el hato ganadero ha disminuido en México ya que cada vez resulta más barata importar la carne que producirla localmente. Esto genera que cada vez exista menos materia prima para la industria de la curtiduría; además existen otros factores que reducen hasta en un 30% el cuero aprovechable: los ganaderos marcan a los animales en lugares inapropiados, no cuidan a las reses y se marcan con cicatrices de parásitos y de alambres de púas; en muchos de los rastros del país cuentan con técnicas rudimentarias de desuello y conservación de cueros en sangre hasta llegar a las curtidurías (Jarquín, 1994: 30). En Jalisco, hasta inicios de 2006 no se contaba con ningún rastro TIF (tipo inspección federal) que asegure las normas de calidad en la matanza e higiene en la conservación de la carne y la piel.

La mitad de las empresas de cuero-proveeduría realizan importaciones en más de 65% de sus materias primas y componentes (Secretaría de Economía, 2004). Además de las pocas pieles disponibles, el depender del extranjero genera una baja capacidad de procesamiento de la industria curtidora ya que usan tecnología obsoleta, y provocan que las pieles mexicanas tengan una pobre calidad y además sean más caras que las procesadas en otros países.

La mayoría de las empresas de éste eslabón no tienen colaboración con empresas de su mismo ramo en cuanto al desarrollo de tecnología de proceso, comercialización, capacitación de personal, adquisición de insumos, exportación, financiamiento y negociaciones con el gobierno.

El gobierno federal. Desde el establecimiento del modelo neoliberal en México, dando su primeros pasos con el sexenio de Miguel de la Madrid (1982 – 1987) y consolidándose con su principal arquitecto, Carlos Salinas (1987 – 1992), se ha tratado de romper una relación clientelar que se tenía sobre todo con las cúpulas empresariales (Camp, 1995), donde la política del subsidio, la exención de impuestos y la protección con aranceles a productos extranjeros, era la norma. Lamentablemente la política económica se fue de un extremo al otro, donde sobre todo los productores manufactureros y agrícolas han sufrido las negociaciones poco acertadas de tratados de libre comercio con las principales potencias económicas. La gestión de la política industrial de los años 70s y 80s consistía en el suministro de ayuda estatal a las empresas para reorganizar sus actividades, en la mayoría de los casos dirigida a la adquisición de maquinaria para abatir los costos de producción (Domínguez y Brown, 1992).

Las políticas de apertura han arrojado a los empresarios a la internacionalización en condiciones desiguales, ya que el gobierno federal se preocupó principalmente de las grandes empresas y descuidó los mecanismos a través de los cuales las pequeñas empresas pudieran adaptarse y competir con éxito.

Aunque, desde el punto de vista de los empresarios, el acceso a muchos de los programas estatales mencionados antes es muy burocrático: “no hay crédito más caro, que aquel que no llega a tiempo”, nos han dicho ellos. Existen las iniciativas y los programas, pero se usan poco por parte de los empresarios.

El gobierno federal acaba de lanzar a mediados del 2004, y como una respuesta del ejecutivo a los reclamos de los empresarios, el Programa Cuero y Calzado, que junto con el Programa de la Industria del Software, el Programa Electrónica y el Programa Textil, se ostentan como los principales programas de impulso a la competitividad del gobierno federal.

El programa Cuero y Calzado se forma, a su vez, de dos programas para ayudar al sector. El primero es el Programa de Desarrollo de Capital Empresarial para el cluster de Cuero – Calzado cuyos objetivos son: desarrollar y promover empresas con organización inteligente, flexibilidad productiva y agilidad comercial; crear empresarios con nuevas y modernas capacidades gerenciales; dar asistencia organizacional, técnica, productiva y de comercialización internacional a las empresas; lograr que las empresas cuenten con inventarios correctos y reducidos de productos con alto valor de venta; y buscar que las empresas logren resurtir en el menor tiempo posible los productos mejor vendidos dadas las preferencias reveladas del consumidor.

El segundo, es el Programa de Desarrollo de Capital Laboral, cuyos objetivos son: generar empleo productivo, permanente y bien remunerado; contar con un sistema integral de educación y capacitación laboral que pueda proveer a la industria de mano de obra calificada; promover el desarrollo de trabajadores con capacidad de aprender e innovar de forma continua; lograr que los trabajadores adquieran multihabilidades; convertir la planta productiva en un centro de aprendizaje e innovación; y, dar capacitación y asistencia técnica a nivel laboral (Secretaría de Economía, 2004). Al menos en teoría estos programas desean articularse a los ya existentes para, ahora si, tratar de rescatar a este sector industrial.

En el nuevo entorno económico la prioridad del gobierno es apoyar para construir redes y promover el agrupamiento regional de las pequeñas y medianas empresas, sin embargo entre los programas mencionados no hay uno específico dedicado al respecto. Por ejemplo, la Ley General de Sociedades Mercantiles data de 1934, y ha tenido muy pocas variaciones desde entonces, esto deja fuera nuevas formas de organización como el asociacionismo o diferentes maneras en que la PyME pueda ser receptoras de capital de riesgo.

Otro aspecto que el gobierno federal no ha querido o no ha podido resolver es el llamado “costo país”, esto quiere decir que debido a los impuestos y el costo de los suministros públicos como: agua, luz, gas, etc., es mucho más caro producir en México que en Brasil o China, por mencionar algunos. Un empresario del calzado nos comentó en una entrevista que cuando estuvo en Nogales, Arizona, le salía más caro el minuto de larga distancia a Nogales en Sonora, que a Taiwan en China. Estos costos repercuten en falta de competitividad para los empresarios de cualquier sector en México.

Gobierno estatal y municipal. A pesar de que en la zona metropolitana de Guadalajara los gobiernos municipales cuentan con direcciones o secretarías de desarrollo económico, su labor es muy limitada debido a los escasos recursos destinados al renglón. Una iniciativa interesante organizada por el gobierno estatal es el llamado FOJAL, o Fondo Jalisco de Fomento Empresarial, que es un fondo revolvente destinado a apoyar sobre todo la creación de nuevas empresas, pero también a la ampliación o proyectos concretos de PYMES establecidas. El FOJAL colocó \$ 135 millones de pesos en el 2003, aunque para 2004 sólo tenga autorizados \$130 millones, el Fondo busca \$100 millones extra para poder colocar cinco mil créditos, 70% de los cuáles irían a empresas de la zona metropolitana de Guadalajara (Mural, 2004). En otras palabras se atendería a los cuatro municipios más poblados del estado: Zapopan, Guadalajara, Tonalá y Tlaquepaque, pero se deja sin atender a los 120 municipios restantes.

También se ofrece la iniciativa impulsada por los gobiernos de Jalisco y Guanajuato: el programa estatal para el sector cuero calzado, y el JALTRADE o Centro de Fomento a las exportaciones del gobierno de Jalisco. En ambos casos se trata de programas a los que en muy raras ocasiones acuden los empresarios de la PYME, muy probablemente por desconocimiento o desconfianza.

Universidades. La PyME tiene limitaciones financieras para crear o gestionar recursos y capacidades superiores necesarias para sustentar una ventaja competitiva, de ahí que le destinen muy poco o nada a la profesionalización de sus cuadros directivos y mucho menos a la investigación y desarrollo de tecnología. Este aspecto se podría compensar mediante la transferencia de conocimiento por parte de las universidades.

Tanto las universidades públicas como las privadas cuentan con programas de apoyo a la micro, pequeña y mediana empresa, aunque de manera limitada en cuanto a las universidades privadas se refiere (prácticamente se reducen a la labor de estudiantes en servicio social y prácticas profesionales, en muchos casos). Por su parte, Universidades como la de Guadalajara o la UNAM, tienen centros de desarrollo tecnológico que atienden específicamente a diferentes sectores industriales; además dichos centros sirven de enlace

entre los programas de apoyo gubernamentales, como los arriba mencionados, y las empresas, con el valor agregado de tener consultoría y capacitación de alto nivel. Sin meternos en la discusión sobre lo que debiera ser la vinculación entre la empresa y la universidad, creemos que éste es un actor poco buscado por la PyME, tal vez por falta de conocimiento.

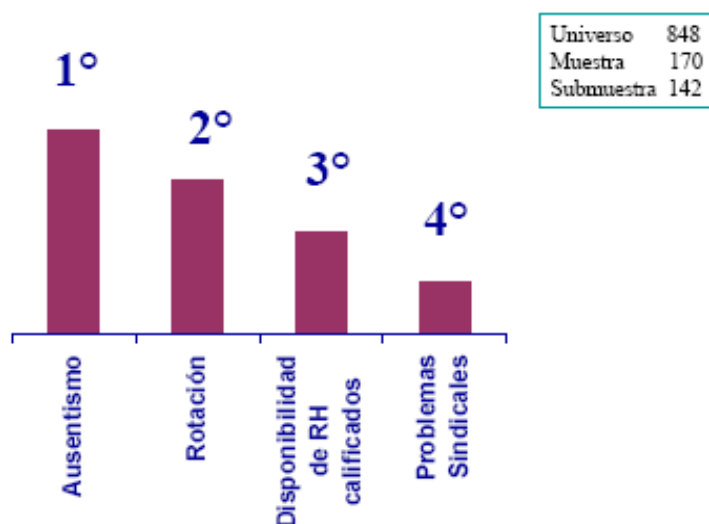
La Universidad de Guadalajara tiene programas, como la incubadora de empresas, para negocios micro y pequeños en formación, además de actividades de capacitación y consultoría para empresas más grandes. Por su parte la UNAM, además de centros similares se preocupa por desarrollar tecnología de punta para éste y otros sectores productivos; por ejemplo, la Facultad de Química acaba de perfeccionar un método ecológico para curtir pieles que elimina el uso de agua y no contamina el medio ambiente, lo que beneficiará al sector peletero nacional y a quienes vivan donde estén instaladas esas empresas (Notimex, 2003). Este avance sin duda otorgará mayor competitividad a los proveedores mexicanos de la industria del calzado frente a su competencia extranjera.

Lamentablemente la experiencia nos ha demostrado que la vinculación y la transferencia de conocimiento entre la universidad y la empresa, sobre todo hacia la PyME, es un proceso complejo, lento y muchas veces ineficiente. ¿Por qué? Las universidades, sobre todo las públicas, generan conocimiento de acceso universal debido a su función de extensión; por otro lado, la empresa necesita un conocimiento específico y diferenciado. Por definición, el conocimiento que sustente la ventaja competitiva de la empresa debe ser único e idiosincrásico de la misma, para así otorgarle un grado de diferenciación que le sirva para competir tanto en el plano nacional como en el internacional. La salida a esta paradoja la encontramos en la formación de redes de conocimiento, que aún se encuentran en una etapa inicial en México (Casas, 2001), y que es una iniciativa que propondremos en las conclusiones de este trabajo.

Empleados. Fundamentalmente la mano de obra de este sector industrial está formada por obreros calificados con alta especialización y habilidad manual necesaria pero carecen de capacitación técnica. Existe una tradición en Jalisco, así como en Guanajuato, sobre la manufactura del calzado. Muchas de las empresas cuentan con personal que se han dedicado a esta industria por segunda o tercera generación; al igual que las artesanías de barro o vidrio en Tonalá, esta actividad para muchas familias, es toda una tradición que se hereda de padres a hijos. Aunque, ésta, como otras tradiciones, también se está perdiendo. Las empresas maquiladoras de la industria electrónica de reciente aparición en el panorama local, crearon cerca de 60,000 empleos a final de la década de los 90. Las tasas de ausentismo y rotación de personal se han incrementado en los últimos años (Rodríguez y Martínez, 1998).

En la figura 3.20, podemos ver, desde la perspectiva del “patrón” cuáles son los principales problemas relacionados con los empleados de este sector, mismos que están relacionados con el entorno y las condiciones del trabajador que ya fueron expuestas.

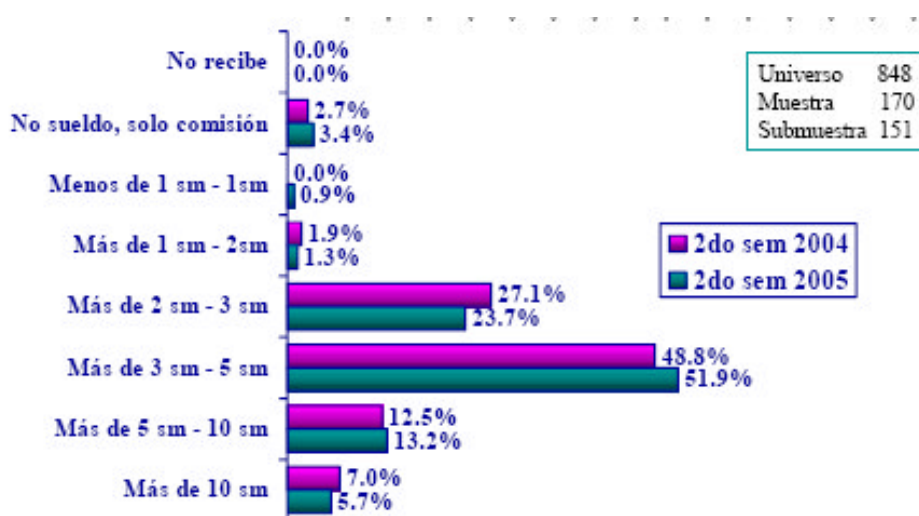
Figura 3.20. Principales problemas relacionados con los empleados del calzado en el estado de Jalisco.



Fuente: SEIJAL, 2006

Sin embargo, es importante señalar que la alta rotación e incluso el ausentismo no necesariamente obedecen a una falta de compromiso por parte de los empleados, también se pueden explicar este fenómeno debido a los bajos sueldo que ofrece la industria del calzado (figura 3.21). Datos del sistema de cuentas nacionales del INEGI indican que el sector cuero-calzado paga a sus trabajadores sueldos 50 por ciento inferiores al promedio de las manufacturas y 25 por ciento inferiores al promedio nacional.

Figura 3.21. Estructura salarial promedio (salario neto, sin prestaciones).



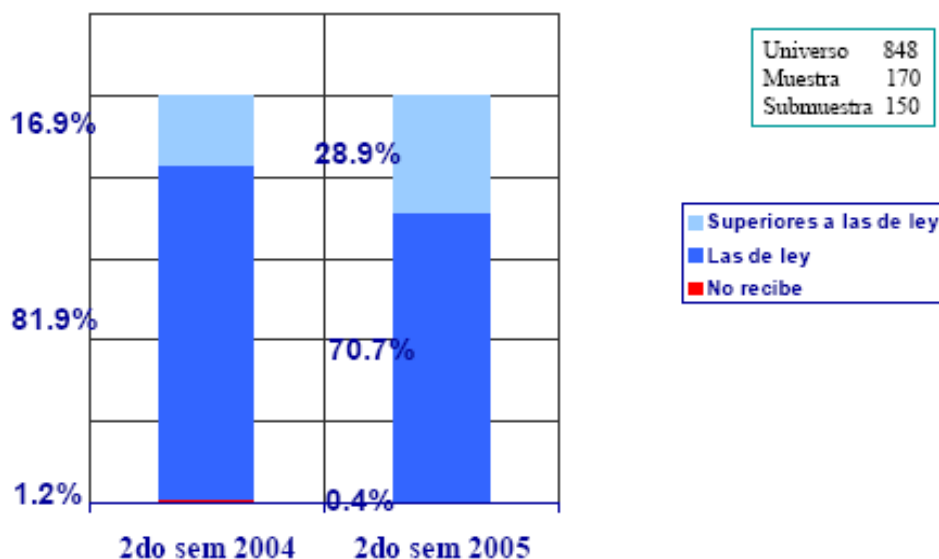
Fuente: SEIJAL, 2006

Por su parte, los censos industriales indican que las empresas de las ramas que integran la industria del cuero pagan salarios muy similares, mientras que en las correspondientes a la industria del calzado se presenta una marcada heterogeneidad pues las productoras de calzado de plástico pagaron en promedio salarios un 12.4 % más altos que las productoras de calzado de cuero y tela y 110% más altos que las de huaraches y sandalias (Secretaría de Economía, 2004). Para entender la figura 3.21 debemos saber que el salario mínimo (sm) vigente para el 2005 en la Zona Metropolitana de Guadalajara fue de \$45.35 pesos diarios (\$ 4.15 USD aproximadamente), lo que quiere decir que un empleado de este sector ganaba de 3 a 5 salarios mínimos, esto representaba entre \$4,000.00 (\$367.00 USD) y hasta \$6,800.00 pesos (\$623.00 USD) al mes.

A pesar de que, para el promedio nacional, no son sueldos bajos, sí lo son si se compara contra un empleado no calificado de la industria electrónica que recibe en promedio como mínimo \$5,600.00 pesos (\$514.00 USD) al mes, mas muchas prestaciones superiores a las de la ley y en este aspecto también quedan muy mal la industria del calzado, ya que son menos del 30% de las empresas que otorgan prestaciones (transporte, vales de comida, una comida fuerte incluida, uniforme, etc.,) superiores a las de la ley.

En la figura 3.22 podemos apreciar que la mayoría de las empresas de calzado (70.7%) se limitan a cumplir con las bajas prestaciones establecidas por la ley mexicana; sin embargo, la buena noticia es que las empresas que ofrecen mayores prestaciones van en aumento (28.9%).

Figura 3.22. Porcentaje de empresas que ofrecen prestaciones superiores a las de la ley a los empleados del calzado en el estado de Jalisco.



Fuente: SEIJAL, 2006

Las operaciones básicas dentro de una empresa dedicada a la confección del calzado, tales como el corte, el pespunte, el montaje y el adorno, sólo se pueden mecanizar de manera

parcial, es por ello que los trabajadores con experiencia son tan valiosos en las empresas. En una reciente investigación se concluye este sector, como otros de tipo artesanal, están relajando sus requerimientos de personal debido a la escasez de mano de obra aceptando personas sin prestar mucha atención a sus características de edad o experiencia (Arechavala y Madrigal, 2003).

Cámaras empresariales. Entre los programas concretos que encontramos, uno lo ofrece la Cámara de Calzado de León, Guanajuato, es el Centro Vinculación Empresarial (CEVEM) que tiene como objetivo asesorar a las empresas en cuatro áreas: proceso productivo, desarrollo de proveedores, administración y comercialización, finalmente se añadió la temática de ecología, seguridad e higiene como elemento importante para la competitividad de las empresas. El otro programa lo apoya la Cámara Nacional de la Industria del Calzado, es el Instituto Tecnológico del Calzado, donde se capacita al personal de la industria en las nuevas tecnologías del sector. No encontramos ninguna iniciativa concreta de la Cámara de la Industria del Calzado del Estado de Jalisco, más allá de las exposiciones semestrales llamadas MODAMA, donde se impulsa la comercialización del calzado enfocado a la mujer.

Dentro del Programa de Desarrollo de Capital Empresarial, mencionado líneas arriba como una iniciativa del gobierno federal, las cámaras industriales del sector cuero calzado tendrían un muy importante papel de acuerdo a lo proyectado (Secretaría de Economía, 2004). Se estableció una Coordinadora de Instrumentación, Evaluación y Seguimiento en las principales regiones productoras de cuero y calzado y se estableció un Comité Operativo, mismo que será dirigido por el Comité Ejecutivo de la Cámara de la Industria del Calzado de cada *cluster* y se encargará de instrumentar el programa con el apoyo de un fideicomiso privado que es el principal instrumento financiero del programa, auxiliará a la Presidencia de la Comisión Coordinadora en la coordinación, monitoreo y evaluación del Programa. El Fondo financiero para cada *cluster* de Cuero-Calzado tendrá por objetivo, el apoyo financiero a la ejecución de los Programas Instrumentales. Una vez concretado el Fondo se formará un Fideicomiso privado que manejaría la propia Cámara de la Industria del Calzado de cada *cluster* a través de su Comité Ejecutivo, con el objeto de dar una mayor flexibilidad a la operación del programa y de que la Cámara juegue un nuevo papel de articulación de la cadena empresarial con los sectores público y social. El Fideicomiso se formaría con recursos privados, públicos y de organismos internacionales, entre los que podrían estar, los empresarios, los Gobiernos de los Estados, la Secretaría de Economía, el Banco Nacional de Comercio Exterior y organismos internacionales como la Corporación Andina de Fomento (CAF) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

El consejo de cámaras industriales (Concamin) promueve el Programa de Integración Productiva llamado FUNTEC. Este programa apoya los proyectos de un grupo de PyMEs para eslabonarse como proveedores a cadenas productivas o para realizar actividades en forma conjunta (proveeduría, diseño-moda etc.). A diferencia de los programas de proveedores no se atienden empresas aisladas, ni se busca detonar un agrupamiento. Los proyectos tienen atención personalizada y su diseño es a la medida del cliente. Este es el único programa específico para PyMEs que ofrece Concamin.

Por otra parte, la Cámara de la Industria del Calzado del Estado de Jalisco anunció que está a punto de concluir las condiciones para su asociación con el Centro de Investigación y Asesoría Tecnológica en Cuero y Calzado (CIATEC), con sede en Guanajuato. El CIATEC piensa trasladar a las instalaciones de la CICEJ todos los equipos que tienen para pruebas biomecánicas, resistencia de materiales y la tecnología que tienen para asesorar en cuanto a componentes, adhesivos, curtidos de pieles, etc. (Mural, 2003c). En el mismo sentido, el Ayuntamiento de Guadalajara y el Colegio de Licenciados en Diseño Industrial de Jalisco están trabajando en la creación de un Centro Promotor del Diseño, que incluiría no sólo al calzado, sino también al sector de muebles, vestido y joyería (Suárez, 2004). Estas son buenas noticias para la industria del calzado en Jalisco, ya que la mayoría de las iniciativas de fomento y apoyo para el sector surgen del vecino estado de Guanajuato.

CAPÍTULO 4. MODELO DE ANÁLISIS Y DEFINICIÓN DE HIPÓTESIS

En este capítulo se plantea el modelo de análisis así como las hipótesis que habrán de orientar nuestra investigación empírica, de carácter exploratorio, planteada en la introducción.

4.1. PLANTEAMIENTO DE UN MODELO DE ANÁLISIS Y MEJORA CONTINUA BASADO EN EL CONOCIMIENTO DISEÑADO PARA LA PYME.

El objetivo de este subepígrafe es presentar una propuesta de modelo de mejora continua basado en la implantación de sistemas enfocados en el aprendizaje organizativo. Este modelo incluye dos aspectos que consideramos básicos y poco atendidos en los modelos sobre aprendizaje organizativo revisados en esta tesis: las tácticas políticas y el compromiso de los empleados hacia la organización.

4.1.1. Antecedentes.

En el capítulo precedente vimos que el aprendizaje organizativo es el proceso de creación de valor que, a partir de la selección y organización de los datos por parte de los individuos, logran la aplicación colectiva de conocimientos y el desarrollo de modelos mentales compartidos para resolver problemas comunes y, de esta manera, mejorar o desarrollar nuevas competencias esenciales para la empresa.

Hasta ahora hemos afirmado que aprendemos cuando resolvemos problemas, pero ¿qué es un problema? Cuando hablamos de problemas nos estamos refiriendo de manera genérica a las situaciones inciertas que provocan en quien las padece una conducta tendiente a encontrar una solución y de esta manera reducir la tensión inherente a dicha incertidumbre (Bruer, 1995). En otras palabras, si una persona no “siente” la necesidad de resolver su situación, entonces no “ve” su problema y por lo tanto para él no existe dicho problema. Es por ello que afirmamos que la base del proceso de aprendizaje, la resolución de problemas, es al mismo tiempo la construcción de filtros por los cuales los individuos, y las organizaciones, perciben su mundo, lo construyen y reconstruyen a partir de la reflexión de sus experiencias.

Por lo tanto, la diferencia en resultados y desempeño de las empresas son consecuencia de las diferentes capacidades desarrolladas para resolver problemas y con ello mejorar el proceso del aprendizaje organizativo para generar competencias básicas. Es por eso que la

dirección del conocimiento es la capacidad más importante de la empresa ya que es la impulsora de las demás competencias y capacidades (Lei, Hitt y Bettis, 1996).

La dirección del conocimiento es la función que planea, coordina y controla los flujos de conociendo que se producen y circulan en las organizaciones con el propósito de generar competencias esenciales (Bueno, 1999). Por lo tanto, la dirección del conocimiento agrupa las estrategias encaminadas a asegurar que el capital intelectual se encuentre en continuo flujo para provocar mejores resultados en la empresa. El capital intelectual sólo genera valor cuando se emplea de manera efectiva, a diferencia del capital financiero que se puede mantener en reserva y aún así puede generar valor económico (Seeman et al., 2000).

McAdam y McCreedy (1999) proponen que hay tres tipos de modelos en cuanto a la dirección del conocimiento: modelos de categorización del aprendizaje, donde ubica al modelo de Nonaka (1991) y al que critican por tratar de encajonar tipos de conocimiento; modelos de capital intelectual; y modelos socialmente contruidos, donde se asume una definición amplia del aprendizaje y se acepta que involucra un proceso intrínsecamente ligado con aspectos sociales (y políticos, agregaríamos aquí). La propuesta planteada en la tesis se inscribe en la línea de modelos socialmente contruidos.

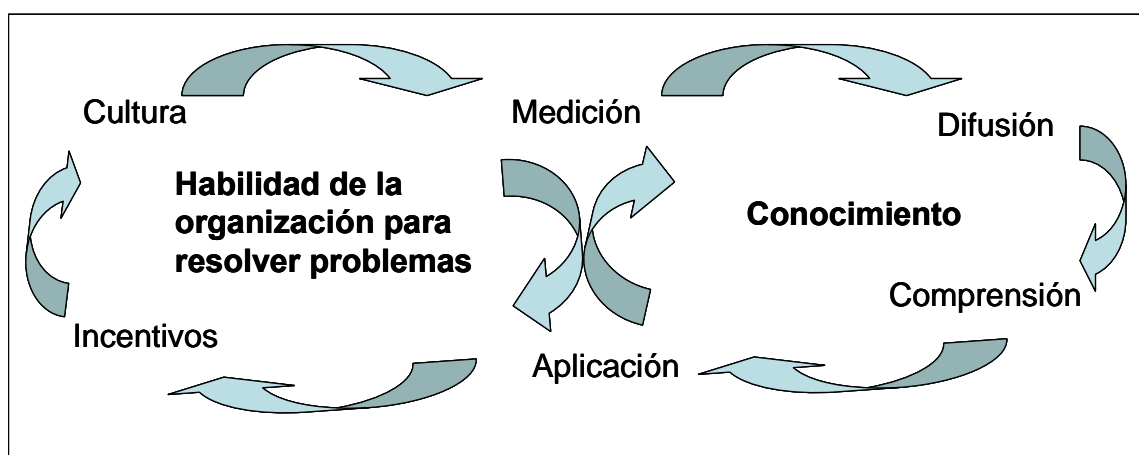
En países subdesarrollados, e incluso en desarrollados, parece utópico hablar de aprendizaje organizativo con énfasis en las necesidades de los empleados cuando el trabajo en sí mismo no es significativo sino se convierte en un mero elemento de supervivencia, sobre todo en la PyME.

Sin embargo, la postura de este trabajo es clara: para que la PyME sobreviva al embate de la competencia de la gran empresa y de las transnacionales, debe preocuparse por generar una ventaja competitiva basada en el conocimiento. Luchar contra China, por ejemplo, para ver quien tiene la mano de obra más barata, es haber perdido antes de empezar la competencia. La ventaja competitiva de la PyME debe fundamentarse en el conocimiento y la innovación de los productos, factores que aún no se explotan adecuadamente¹.

Lo que hemos encontrado en diversos modelos de dirección del conocimiento (Awad y Ghaziri, 2004; Carr, 1992; Guns, 1996; Mc Gill y Slocum, 1994; Tobin, 1993) es que dan por sentado el que los individuos en la empresa tomarán decisiones racionales, con base en información inalterada por el mismo grupo, ya que se supone que los sujetos antepondrán los intereses del grupo antes que los de ellos, lo cual no resulta en la práctica.

¹ Como se verá en los resultados de la encuesta, la principal manera de aprendizaje de este sector es la imitación, por lo tanto, y de acuerdo a la experiencia del autor y entrevistas con los empresarios, se puede afirmar que le falta desarrollar la innovación y la creatividad a este sector industrial.

Figura 4.1. Cómo se relaciona la habilidad de resolver problemas con el conocimiento



Fuente: Elaboración propia

En la figura 4.1 representamos dos ciclos interrelacionados: la resolución de problemas en la empresa y la generación de aprendizaje organizativo. En otras palabras, se tratan de dos procesos relacionados con la dirección del conocimiento: la habilidad de la organización para cambiar, para adaptarse y resolver problemas (para desarrollar competencias básicas), por un lado y por otro la generación, uso y circulación en la misma empresa del conocimiento generado por sus propios empleados, así como por la interacción de la empresa con otros sistemas o agentes: clientes, proveedores, competencia, gobierno, etc.

Cada proceso forma un ciclo que está íntimamente entrelazado con el otro. La generación del conocimiento debe seguir a la difusión del mismo (todos los empleados aprenden todos los días, pero normalmente no existen mecanismos para la retención y difusión de dicho conocimiento).

Estos flujos interrelacionados van construyendo los modelos mentales compartidos, que, con el paso del tiempo van a ser la base de la cultura organizativa; en otras palabras, la gente encuentra maneras de resolver problemas, que al ser compartidas y ejecutadas con resultados exitosos van a formar parte de las prácticas o rutinas organizacionales generalmente aceptadas por la empresa. Sin embargo, la empresa debe estar atenta a que dichas prácticas no se conviertan en obstáculos para el cambio y la innovación.

¿Qué pasa cuando se comete un error² en una empresa convencional? Normalmente se tiende a ocultar el error o, si es grave, a despedir a la persona que lo cometió; en una organización inteligente se aprovecharía el error como una oportunidad de aprendizaje, para darlo a conocer a todos los niveles y así evitar que se repita. Cuando la información es usada por el personal, entonces se pueden medir los resultados para volver a iniciar el ciclo.

² El manejo de los errores en una organización es una característica que distingue a una empresa que aprende de manera efectiva de una que no lo hace.

Cuando el ciclo de aprendizaje funciona de manera efectiva, entonces también se mejora la habilidad para resolver problemas en la organización. Lo que se debe intentar es incorporar a la cultura corporativa el estilo de aprendizaje organizativo que sea más acorde con la idiosincrasia de la empresa. Este ciclo debe ser reforzado por la organización mediante incentivos para seguir fomentando la creatividad y el uso de la nueva información, y de esta manera se difunda más rápidamente esta nueva práctica.

El aprendizaje es un proceso heterogéneo y dinámico que se transforma y reconfigura continuamente. Hemos señalado que aprendemos cuando nos enfrentamos a problemas, pero un problema se define desde el punto de vista del observador. En otras palabras, la facilidad o la dificultad de un problema es una cuestión de percepción, de cómo está organizada y planteada la información que se brinda al sujeto. Esto es particularmente cierto en la información que circula en una empresa. Se valora el grado de dificultad de un problema tomando en cuenta la perspectiva del sujeto, el nivel organizacional en que se encuentra y la manera en cómo se presentan los elementos de información al mismo.

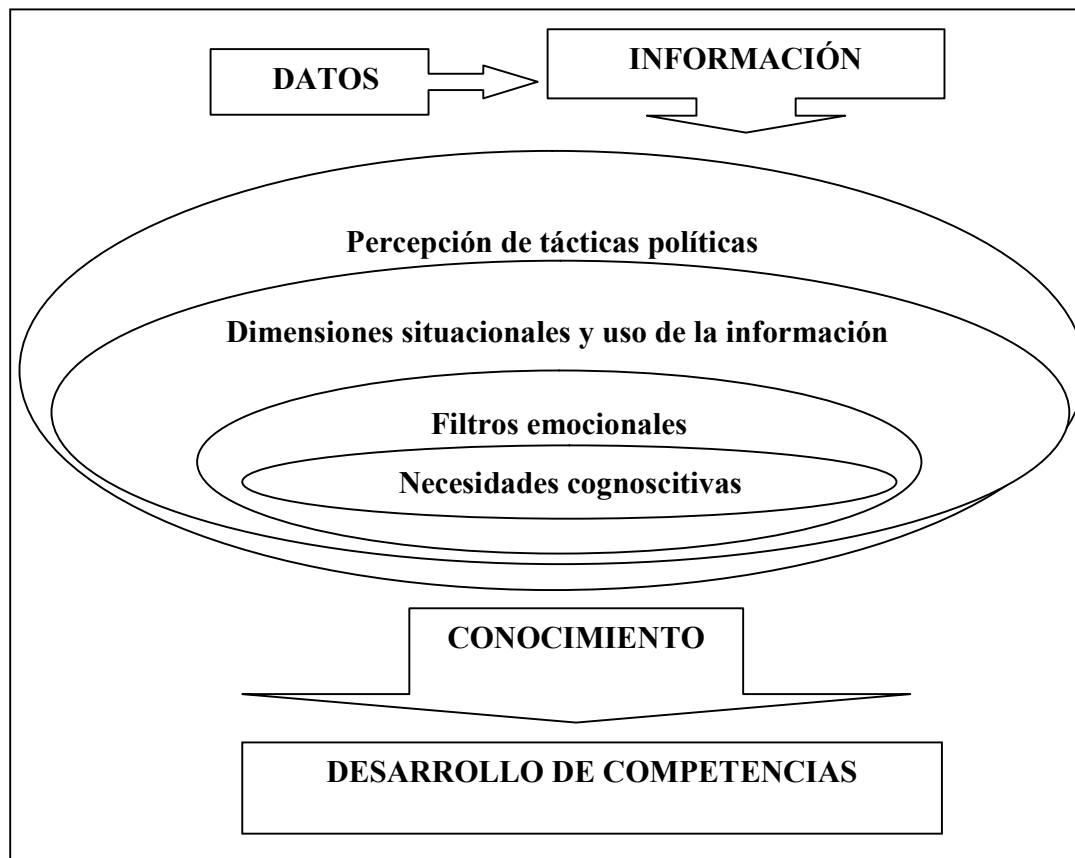
Es por ello que la psicología de la Gestalt considera a los problemas del aprendizaje en un segundo plano, después de los problemas de percepción, ya que los preceden en orden e importancia (Bonal, 1998). Coincidimos con el punto de vista de la preeminencia de la percepción en cualquier contexto del sujeto; esa es la razón de que en este trabajo de investigación se privilegian la percepción de las variables: tácticas políticas, compromiso y aprendizaje, ya que la percepción construye la “realidad” del individuo y es la base de la “realidad” social (Berger y Luckmann, 1991).

El mundo de la vida cotidiana se presenta como la realidad del sentido común y es difícil separarnos de él. Cuesta trabajo pensar en realidades planteadas por la ciencia, por ejemplo, del mundo subatómico. En la vida cotidiana se actúa normalmente por rutina hasta que se presenta un problema que está fuera de nuestra actividad rutinaria. En otras palabras intentamos integrar o transferir al sector no problemático, los problemas nuevos que se nos presentan (Ibíd.).

Otro autor, mucho más reciente, pero influenciado por el pensamiento reflexivo de Dewey (1938), es Choo (1999), quien nos habla sobre el mismo proceso de resolución de problemas pero incluye las necesidades cognoscitivas, los filtros emocionales del individuo, así como el ambiente del uso de la información. Sin embargo a Choo le falta el elemento que filtra y envuelve a todos los demás factores: la percepción sobre cómo los individuos ejercen o se ven afectados por el poder, por lo tanto, agregaremos al modelo de Choo una dimensión más: la política.

Vamos a describir cada uno de estos elementos bajo la perspectiva de la selección, exploración, recopilación y aplicación de la información por parte del individuo, modelo propuesto por Choo, y modificado por nosotros. Además, este proceso debe tener un objetivo más allá de la creación del conocimiento y, congruentes con el capítulo dedicado al aprendizaje, proponemos que sea el desarrollo de las competencias básicas de la empresa (figura 4.2).

Figura 4.2. La percepción de las tácticas políticas como filtro en el desarrollo de competencias básicas.



Fuente: Elaboración propia

Necesidades cognitivas. Hemos visto que la información se convierte en conocimiento cuando se construye por parte del sujeto, por lo que primero debemos analizar cómo el ser humano reconoce una incapacidad para actuar, y entonces busca la información que le permita llenar dicha carencia. Los individuos, como vimos, tienen mapas conceptuales diferentes, elaborados a lo largo de sus experiencias personales; las personas construyen significados por medio de sus acciones. Cuando en su vida se enfrenta a una situación desconocida o poco familiar, se detiene, ubica esta “laguna cognoscitiva” y construye un “puente” por medio de la información para seguir su camino; si vuelve a enfrentarse a una situación similar ya tendrá en su bagaje (en sus habilidades tácitas) la herramienta para enfrentarlo y sólo hará las adecuaciones necesarias.

Filtros emocionales. Las necesidades cognitivas no se dan en el vacío, ya que son parte de los individuos, se ven envueltas en reacciones afectivas, parte inseparable del ser humano. Las emociones juegan un papel decisivo en la búsqueda y orientación de la información cuando resolvemos problemas. Podemos distinguir sentimientos asociados a cada etapa de búsqueda de la información. En la etapa inicial, donde se reconoce la necesidad de información, normalmente se presenta la incertidumbre, que es tanto un

estado emocional como un estado cognoscitivo. Buscamos información para reducir incertidumbre.

En la etapa de selección de la información, el individuo identifica el área en que habrá de buscar la solución a su problema. En esta etapa la incertidumbre se reemplaza por el optimismo que nace de encontrar la dirección adecuada; podemos suponer que existe una disposición a seguir investigando.

En la exploración de información ya se revisan las diferentes fuentes, tanto personales como documentales. En este punto el individuo vuelve a caer en dudas y confusiones; si no encuentra la salida rápidamente probablemente aquí abandone su búsqueda, de lo contrario habrá mejorado sus preguntas iniciales, que de eso se trata el aprendizaje.

Durante la recopilación de información, el individuo aumenta su confianza pues ya está más confiado en la dirección hacia la que se dirige. Los pensamientos se vuelven más claros y dirigidos a lograr su meta. Para finalmente, durante la presentación de resultados, el individuo termina su búsqueda y resuelve su problema. Se incorporan nuevos esquemas de percepción que le permitirán resolver más fácilmente un problema similar la próxima vez que se lo encuentre.

En la etapa final el individuo siente alivio y satisfacción o bien, puede sentir decepción si no encontró la respuesta esperada, o si la resolución del problema implica tener que violentar sus propias creencias y valores.

Dimensiones situacionales y usos de la información para resolver problemas. El aprendizaje también se puede entender como la suma de las actividades por medio de las cuales la información se vuelve útil. Dicha utilidad o valor se basa, no sólo en la manera en que responde a una pregunta o problema, sino también a las exigencias y expectativas del contexto en que se desenvuelve el individuo. En este punto influyen cuatro factores: los grupos de personas, las dimensiones de los problemas, los ambientes de trabajo y la forma de la resolución de problemas.

Los grupos de personas en cualquier organización, comparten conjeturas y actitudes sobre la naturaleza de su trabajo, mismas que influyen en sus conductas. Dichas conjeturas se aprenden tanto de manera formal como informal. Los grupos tienden a formar estructuras de significado que les ayudan a manejar la información. Las dimensiones de los problemas son las características de los mismos en las que se interesa un grupo de personas. Los problemas cambian con el tiempo, a medida que se recibe nueva información y las personas también modifican sus percepciones. Las personas tienden a jerarquizar tanto el problema como la información para resolverlo de acuerdo a las características del problema tales como la claridad, la magnitud del riesgo, la imposición interna o externa, etc.

Percepción de las tácticas políticas. La percepción de las tácticas políticas, tal como lo habíamos adelantado, es el discernimiento o conciencia que tiene el individuo sobre las conductas concientes que ejercen los demás integrantes del grupo para obtener o mejorar posiciones de privilegio al interior del mismo. Este rubro es una aportación de este trabajo al modelo cognitivo de resolución de problemas. Cuando un individuo lucha por una

posición de privilegio dentro de la empresa empieza a mostrar conductas ante los superiores y compañeros que resulten congruentes con su objetivo; el individuo entonces será capaz de distorsionar la información y los datos de entrada para la toma de decisiones de tal manera que el resultado sea en su propio beneficio y por lo tanto no se daría un adecuado desarrollo de las competencias básicas.

En esta tesis tratamos de aplicar lo que aprendimos al revisar los enfoques de las diferentes disciplinas sobre el aprendizaje organizativo y el proceso de resolución de problemas. Somos congruentes con la premisa básica de que el motor del aprendizaje, tanto de un individuo como de una empresa es un problema, que varía en su percepción individual, porque el sujeto construye su realidad de acuerdo a su imagen primordial (Uriz, 1994); el problema despertará en el sujeto la necesidad cognoscitiva de la información pertinente para resolverlo y por lo tanto se da inicio con los flujos de conocimiento que deben mantenerse en movimiento para provocar la generación de competencias esenciales (Bueno, 1999) así como un renovado compromiso por parte de los empleados.

La manera de resolver los problemas presenta diferencias relacionadas con el tamaño de la empresa; en una PyME, donde predomina un estilo paternalista, el dueño centraliza el poder y la toma de decisiones (Camp, 1995; Derossi, 1977; García Pérez de Lema et al., 2004), aunque esto a veces se reproduce en empresas grandes, cuyos orígenes también fueron familiares y que conservan la misma estructura organizacional; esto provoca que sea una persona quien percibe los problemas, sólo un criterio el que influya en la manera en que se perciben los problemas y finalmente una persona es la que centraliza el aprendizaje. Esta situación provoca que el conocimiento incorporado en la empresa sea el producto de una visión parcial de la situación interna y externa de la organización.

Esto es justamente lo que pretendemos contrastar en nuestro estudio empírico; precisamente en la PyME donde la figura paterna es una figura central en la toma de decisiones, es importante constatar cómo los individuos perciben tácticas políticas por parte de sus compañeros para quedar bien ante la figura del dueño que centraliza el poder, y cómo dicha percepción tiene incidencia en los resultados y en el compromiso hacia la organización.

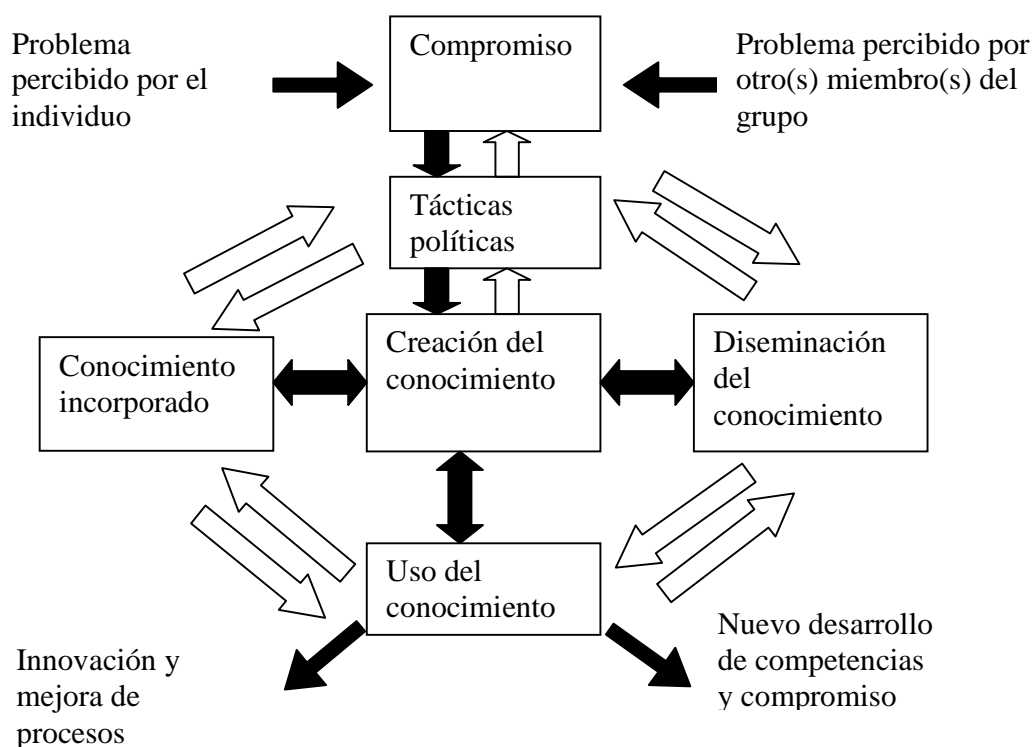
La percepción del problema está permeada por diversos filtros emocionales del individuo, pero afirmamos que el compromiso hacia la organización es el filtro mas importante ya que marca la diferencia entre involucrase en un problema o simplemente pasarlo por alto. La definición de dicho problema después pasa por diversos filtros de percepción del grupo; dicha percepción estará influida por la situación específica de la organización así como por la percepción de las tácticas políticas, este es el proceso sociopolítico por el que atraviesa el aprendizaje en grupo. En otras palabras, la construcción social del conocimiento (Berger y Luckmann, 1991) estará marcada por el uso que se le dé a la información para resolver el problema, así que tal vez el grupo no considere que un problema “existe” porque no les conviene que se sepa, desde el punto de vista de lucha por el poder o de perder imagen ante otros grupos en la organización.

Esto lo representamos en la figura 4.3. Las flechas bidireccionales en el esquema indican que las fases de: incorporación, diseminación y uso del conocimiento, son pasos iterativos

del proceso donde se puede enriquecer o empobrecer la decisión final para resolver el problema al que se enfrenta la organización.

Finalmente el resultado del proceso de dirección del conocimiento, si se minimiza el posible efecto negativo y se aprovechan los efectos positivos de la percepción de las tácticas políticas y la acumulación de poder, resultará no sólo en mejora e innovación para la empresa (Liebowitz, 2005) sino en diferentes esquemas perceptuales que le servirán al individuo para interpretar los futuros problemas a los que se enfrente y además mejorará su compromiso hacia la organización puesto que fue parte de un problema y una solución que conformarán la historia e identidad del grupo.

Figura 4.3 Modelo sistémico de dirección del conocimiento



Fuente: Elaboración propia

4.1.2. La relación entre aprendizaje, compromiso y tácticas políticas.

Según se propuso en líneas precedentes, la empresa es una institución integradora de conocimiento (Grant, 1996). No podemos olvidar que, desde el punto de vista estratégico, el conocimiento se refiere a la visión, los recursos intangibles y las capacidades básicas, cuya naturaleza es humana, tecnológica, organizacional y relacional. Una parte fundamental del conocimiento se presenta de manera tácita, de tal manera que el desarrollo del talento, la preocupación por la motivación y la satisfacción del empleado, así como la

complejidad y la imaginación deben ser factores a cuidar en la estrategia de las empresas (Bueno y Salmador, 2003).

Las empresas ya no sólo compiten mediante sus recursos actuales y sus capacidades organizacionales, sino sobre todo, compiten por la renovación cada vez más rápida y frecuente de sus propias capacidades (Paarup, 2006) y en este sentido la gestión del conocimiento cumple un rol fundamental.

Si estamos de acuerdo en que los activos intangibles son más importantes que los tangibles para crear valor en una empresa, entonces, ¿por qué no se les otorga la misma importancia en la práctica? Porque el conocimiento no puede ser tratado como un “activo” en el sentido tradicional del término dado su carácter efímero y por lo tanto los gerentes deben enfocarse más bien en las ausencias o deficiencias del conocimiento para poder responder de manera creativa ante su entorno.

En este sentido, Spender (2006) propone dos nuevos conceptos: los K-activos (*k-assets*) y las K-ausencias (*k-absences*); los K-activos son el conocimiento que se tiene y las K-ausencias son la falta de conocimiento. Cuando a un gerente le faltan datos, los obtiene; cuando a algo no le encuentra significado, lo crea; cuando le falta práctica, intenta algo diferente. Este es el tipo de respuestas que debe propiciar la gestión del conocimiento, basadas en la creatividad y la innovación. Retomaremos estas categorías cuando se plantee la propuesta de implantación de sistemas de gestión del conocimiento.

El mismo autor propone tres categorías de prácticas organizacionales sobre las cuales los gerentes deben poner especial atención: 1) prácticas orientadas a los objetivos, son la razón de ser de los sistemas y controles tradicionales, por ejemplo el aprendizaje formal que ofrece la capacitación; 2) prácticas que sirven para crear identidad y autoconciencia, con las cuales deben ser muy cuidadosos los gerentes ya que se pueden confundir con prácticas mal intencionadas, por ejemplo, una reunión informal en horas de trabajo o incluso las tácticas políticas, no tienen nada que ver con cumplir los objetivos de la empresa pero cumplen la función básica de construir la identidad del grupo, están de alguna manera creando su mundo, aprendiendo de manera informal y por lo mismo generan el compromiso hacia la organización; y 3) prácticas absolutamente inexplicables, que generan desperdicio de recursos; el problema es no confundir éstas con las previas.

Por lo tanto, las prácticas organizacionales del tipo 1 y 2 generan conocimiento traducido en valor para la empresa (CI) a pesar de que las tácticas políticas pueden interferir en el significado que los individuos asignan a dichas prácticas. Entonces, ¿cómo se afectan entre sí y cómo podemos representar la relación entre las tres variables de la investigación que aquí presentamos?

Dave Ulrich (1998) presenta una ecuación que relaciona el capital intelectual (CI) con el compromiso y las capacidades: $CI = competencia * compromiso$. Esta fórmula sugiere que las competencias, desarrolladas mediante un proceso de aprendizaje, deben estar presentes en una organización preocupada por la renovación de su ventaja competitiva, pero dichas competencias por sí solas no son suficientes para asegurar el CI. Las empresas con altas competencias pero con escaso compromiso, tienen empleados con mucho talento pero que

no logran cumplir con sus objetivos. Las empresas con mucho compromiso pero con competencias muy poco desarrolladas, tienen pocos empleados con talento que lograr obtener resultados. Ambos escenarios son muy riesgosos. El compromiso multiplica a la empresa, no lo suma, porque un bajo puntaje en cualquiera de los dos indicadores, necesariamente resulta en un disminuido CI.

El CI entonces, puede ser entendido como el resultado de las competencias de los individuos en relación con el compromiso hacia la organización, que expusimos en el capítulo previo. Sin embargo, a la fórmula de Ulrich le falta algo: la percepción de las tácticas políticas, ya que son un filtro que afecta, de acuerdo a las hipótesis planteadas en esta tesis, tanto en el proceso de aprendizaje, cuyo resultado son el desarrollo de las capacidades, como en el compromiso de los individuos.

La propuesta de ecuación que se presenta en esta tesis quedaría de la siguiente manera:

$$CI = (\text{competencia} * \text{compromiso}) / \text{tácticas políticas}$$

Puesto que se afectan de manera recíproca, las competencias y el compromiso permanecen en el dividendo, pero las tácticas políticas actúan como el divisor, ya que al aumentar disminuyen el resultado final: el CI. Las tácticas políticas deben permanecer en un nivel controlado, ya que, como se apuntó líneas arriba, no es sensato pensar en su erradicación, de tal manera que dichas prácticas no afecten demasiado a ninguna de las otras dos variables.

Las fuerzas que alientan o inhiben el aprendizaje se desarrollan de manera desigual entre las empresas. Cada organización crea redes de colaboración de distinta intensidad y tipo con los entes sociales que rodean su entorno. Por lo anterior, consideramos que aún cuando dos empresas posean la misma infraestructura para desarrollar los procesos de aprendizaje, el desenvolvimiento de cada una de éstas nos llevaría a resultados totalmente distintos. Cada empresa posee e impulsa aquellas capacidades que le son estratégicas para sostenerse en el mercado.

4.1.3. Planteamiento de una red de conocimiento.

El *knowledge management* tradicional tiende a empeorar la brecha entre lo que la empresa sabe y lo que hace ya que se enfatiza demasiado en la tecnología y la transferencia de información. En trabajos recientes ya se proponen nuevas formas de aplicar el *knowledge management* en empresas fuera de los países anglosajones (Cegarra y Cepeda, 2010). En este trabajo proponemos llevar las redes de aprendizaje más allá de las fronteras de la misma organización, ya que el conocimiento mejora procesos que al final van a repercutir en diferentes actores como la competencia, los proveedores, los clientes, el gobierno, etc. Una manera práctica de llevar a cabo esto es el establecimiento de redes de conocimiento.

Una red de conocimiento se refiere a la transferencia de flujos de conocimiento entre distintos actores e instituciones en campos específicos relevantes para el desarrollo socioeconómico. Las investigadoras de la UNAM: Casas, Gortari y Santos han acuñado el

concepto “espacios regionales de conocimiento” como el proceso de aprendizaje entre diferentes actores desarrollado en regiones o localidades específicas (Casas, 2001). El objetivo es establecer una red de cooperación interempresarial e interinstitucional. Las redes constituyen conjuntos de actores ligados por relaciones implícitas o explícitas desde el simple conocimiento a la cooperación; las redes no son el resultado de la voluntad de un solo actor, sino que responden a un plan estratégico, donde cada uno participa en un conjunto de interacciones con otros actores relativamente autónomos motivados por un interés propio, situación que demanda ajustes continuos y adaptaciones mutuas. (González, 2001).

El aprendizaje organizativo de hecho, es el producto de las redes de conocimiento, formales e informales, ya que no es un fenómeno que se presenta de manera aislada, sino que además influye en la red social a la que pertenece (Gore, 2003). Cuando una empresa acumula conocimiento, incide de manera favorable en el sector, es por eso que en este estudio nos enfocamos en la manera que el sector calzado de Jalisco puede aprender en su conjunto. El proceso de aprendizaje no se limita a las fronteras jurídicas de la organización, sino que se extiende de y desde las redes en las cuales está inmersa. El sistema de gobierno, los proveedores, los clientes y la competencia son algunos factores que se ven afectados por el aprendizaje que redundará en mejoras e innovaciones asociado a los procesos y a los productos. Es por ello que el planteamiento del modelo aquí expuesto se relaciona con el establecimiento de una red de conocimiento (Casas, 2001) que beneficie al sector calzado del estado de Jalisco.

Yoguel et al. (2005) distinguen entre las redes de conocimiento y otras formas de organización entre empresas, así como su relación con el conocimiento.

- a) Redes de conocimiento. Como ya lo dijimos, este grupo está integrado por firmas que operan en red en las que la importancia de la generación y circulación del conocimiento entre agentes es clave para generar ventajas competitivas y capacidades dinámicas. Estas empresas, al interior de la red, estructuran sus propios mercados en los que las relaciones comerciales van acompañadas de fuertes flujos de conocimiento, pero hacia fuera, en competencia con otras redes, el aprovechamiento del conocimiento que generan les permite competir mejor. Ejemplos de estas redes las encontramos en el “Silicon Valley” y en la Ruta 128 en E. U. (Power y Lundmark, 2004) o en los distritos industriales de Italia (Castelletti, 2007)
- b) Redes burocráticas. Se trata de firmas que operan en red, pero en las que la importancia de la generación y circulación del conocimiento generada a nivel local es reducida. El desarrollo del aprendizaje corporativo proviene básicamente de la casa matriz de estas empresas. Por ejemplo, en el caso del sector automotriz diversos autores califican de “débiles” las redes existentes en países en desarrollo, en las que predominan las relaciones de tipo comercial y de “maquila”³, donde predomina la mano de obra intensiva, en lugar del uso intensivo del conocimiento (Casalet, Cimoli y Yoguel, 2005).

³ Como se había anotado antes, el término “maquila” se refiere a la manufactura externa como estrategia para abaratar los costos de producción.

- c) Islas de conocimiento. Son firmas que a pesar de no operar en red centran sus ventajas competitivas en la transformación del conocimiento a partir de una importante acumulación de competencias básicas (capacidades innovativas y emprendedoras). Sin embargo, su carácter aislado no les permite desarrollar una adecuada cooperación con sus pares.
- d) Empresas aisladas. Se trata de empresas que fundamentalmente no operan en red y en las que la importancia de la generación y circulación del conocimiento es reducida desde la perspectiva de la valorización del negocio. Las relaciones que entablan con otros agentes se reducen a transacciones comerciales de compra venta que muchas veces ni siquiera tienen continuidad en el tiempo, lo que limita el desarrollo de relaciones que permitan procesos de transferencia y circulación de conocimiento. Por lo tanto, no existen mecanismos colectivos de reducción de incertidumbre ya que estas empresas operan en un contexto cerrado que interactúa débilmente con el exterior.

El sector calzado de Jalisco se encuentra entre las empresas francamente aisladas, con algunos casos de islas de conocimiento. La propuesta del modelo que planteamos es llevarlas a ser una verdadera red de conocimiento que interactúe y crezca con los agentes relacionados con ellos. Sin embargo, un problema que encontramos es la falta de paradigmas comunes y la escasa confianza entre los empresarios y dichos factores son básicos al momento de construir una red.

Las relaciones de cooperación que surjan entre dos individuos, representantes de firmas independientes, tendrán éxito o se realizarán de manera más rápida, en la medida que sus formas de pensar sean convergentes.

En la conformación de los vínculos económicos se enfrentan distintos paradigmas de pensamiento que son resultado tanto de experiencias pasadas como del ambiente social, físico e institucional en el que los sujetos desarrollan sus actividades. Cuando dos o más firmas quieren cooperar productiva, tecnológica o comercialmente, es necesario que previamente los respectivos representantes intercambien información y conocimientos relevantes, a fin de coordinar y manifestar sus respectivas percepciones hasta llegar a un acuerdo común. Este proceso de integración cognitiva se realiza a través del establecimiento de rutinas sociales y administrativas, así como mediante el uso de símbolos, rituales y procesos de ensayo y error (Nooteboom, 1999). Es importante que cada una de las partes firmantes de un acuerdo, manifiesten previamente su forma de interpretar el mundo (los cambios en el mercado, las necesidades o requerimientos tecnológicos, los resultados que se esperan obtener de los acuerdos, etc.), a través de la conversación, cuya importancia señalamos al hablar del aprendizaje organizativo.

La comunicación es importante, dado que las percepciones y preferencias de los individuos de cada empresa, se dan sobre la base de las experiencias productivas y tecnológicas distintas. La interacción a través de transacciones genera procesos de aprendizaje, ofrece nuevas opciones y capacidades cognitivas que permiten llegar a un acuerdo o modificarlo (Nooteboom, 2000). En este contexto, a través de las relaciones de colaboración inter e intra empresa se alinean percepciones, entendimientos y metas, que inicialmente pueden ser diferentes.

El proceso cognitivo de colaboración entre empresas es diferente en cada contexto. Sin embargo, los conocimientos productivos y tecnológicos pueden tender a homogenizarse entre los directivos de dos empresas distintas, en la medida que se comparta también su cultura y se socialicen las experiencias. Las relaciones de colaboración inter empresa se crean y difunden sobretodo cuando hay incertidumbre en el ambiente. Ante la existencia de múltiples amenazas o la presencia de oportunidades, surge la necesidad de que las empresas busquen apoyarse en otros individuos u organizaciones, a fin de complementar sus conocimientos (Nooteboom, 1999).

El conocimiento productivo, tecnológico u organizacional que se intercambia, acumula o difunde, contribuye en este sentido a que las empresas y los individuos que las integran, logren anticiparse o adaptarse a variaciones en el ambiente (Nooteboom, 2000). Desde esta perspectiva, las relaciones de colaboración entre dos o más empresas implican un continuo proceso de intercambio de conocimientos y por ello, se enfrentan a problemas de confianza.

La confianza es fundamental sobretodo cuando está en riesgo la difusión e intercambio de conocimiento. La confianza se basa tanto en compartir valores y normas, pero también en la amistad, las relaciones informales y en la interacción cara a cara, que tiene como objeto construir acuerdos de colaboración (Nooteboom, 1999). La confianza no es ciega, tiene un fundamento racional y no es incondicional, se apoya en un comportamiento ético y en la construcción de rutinas, basadas en la percepción, la interpretación y el comportamiento que se tiene durante una relación específica (Nooteboom, 2000); ya sea que los vínculos se den dentro de la empresa o entre distintas firmas.

Además de la confianza, otro problema asociado a las relaciones de cooperación es el de la difusión del conocimiento y el aprendizaje. El riesgo de transmitir los conocimientos productivos y tecnológicos se incrementa a medida que la distancia entre la base de conocimiento de los agentes es diferente. El conocimiento tácito fluye menos fácil que el explícito y se encuentra incorporado en la gente, en la cultura y en la estructura organizacional, sin embargo, puede ser robado (Ibíd.). La transferencia del conocimiento tácito requiere la mutua observación de la conducta, la retroalimentación entre las partes que colaboran y la conformación de comunidades de aprendizaje (Nooteboom, 1999).

La red de conocimiento que se propone tendría una herramienta que sirva para aglutinar la información y el conocimiento que se produzca en el sector, algo que se conoce en España como: panel empresarial. Dicho panel fue desarrollado por la Consejería de Industria y Medio Ambiente de la Región de Murcia, España por medio del Instituto de Fomento de la misma región y con el apoyo del Fondo Europeo de Desarrollo Regional de la Unión Europea. De acuerdo con su página (www.panelempresarial.com) dicho panel pretende ofrecer a empresarios y organizaciones sectoriales “conocimientos adquiridos y gestionados, con el fin de utilizar la información como herramienta de fomento y desarrollo de la actividad económico – empresarial” (Instituto de Fomento de Murcia, 2006).

Este proyecto abarca una serie de iniciativas tales como: una revista electrónica llamada “Barómetro”, que tiene una periodicidad anual y cuenta con datos de más de 500 empresas de la región; en la misma página se pueden encontrar informes sectoriales, estadísticas y

publicaciones que son el resultado de investigaciones llevadas a cabo entre los sectores productivos más importantes de la región y cuyos resultados se ponen de inmediato de manera gratuita al alcance de todos los interesados. También se puede acceder a un “autodiagnóstico” que le sirve al empresario para empezar a medir su desempeño y poder comparar sus resultados con empresas de su mismo ramo.

En México tenemos la experiencia del *observatorio económico* para la PYME propuesto por la UNAM y la Universidad Veracruzana, en coordinación con las universidades de Murcia, Cartagena y Cantabria, para su implantación en el estado de Aguascalientes. Este proyecto tiene, entre otros, los siguientes objetivos:

- Servir de cauce de conexión, participación y diálogo en la problemática de la empresa con todas las áreas tecnológicas de la Universidad y los agentes sociales y económicos del Estado
- Crear un centro de documentación de la PyME para suministrar a los agentes sociales y a los investigadores información estadística económica y financiera
- Participar en el diseño de programas de cursos de formación universitaria de postgrado y jornadas científicas en el campo económico y financiero
- Determinar la problemática de las empresas de nueva creación, dadas las especiales circunstancias que inciden en dichas empresas durante su periodo de consolidación
- Analizar las potencialidades, debilidades y perspectivas del sector
- Desarrollar convenios de colaboración con otros Centros de Investigación nacionales e internacionales

Se busca que la propuesta del observatorio económico para el estado de Jalisco se construya sobre las experiencias españolas y mexicanas que le anteceden. Esta es una forma muy efectiva de compartir el conocimiento entre empresarios que cuentan con pocos recursos para ser destinados a la consultoría. Este proyecto necesariamente debe contar con el apoyo oficial ya que se trata de un servicio de información de acceso público y que no cobra por acceder al mismo, por lo cual debe ser subsidiado por el gobierno para su continua actualización.

Sin embargo, antes de llegar a la red, la empresa debe ejecutar algunos cambios al interior con el fin de poder aprovechar mejor el aprendizaje que le brindarán los demás agentes; es sobre estos cambios al interno de la empresa donde se profundizará en el planteamiento del modelo, en el siguiente apartado.

4.1.4. Las fases del modelo de mejora basado en el conocimiento.

La dirección del conocimiento puede ser entendida como un sistema que busca considerar cuatro dimensiones (Dutrénit, 2003): el contenido del conocimiento, los procesos, la cultura y la infraestructura. El contenido se refiere a la base de conocimiento estratégico (Probst, Raub y Romhardt, 2001) o los conocimientos acumulados a ser administrados. Los procesos se refieren al diseño de mecanismos concretos para identificar, almacenar y compartir el conocimiento; así como a la implementación de procesos tales como la

conversión del aprendizaje individual en organizacional y la integración del conocimiento en los procesos productivos. La cultura se refiere a la forma específica de hacer las cosas (entre ellas las tácticas políticas) que afectan los procesos de aprendizaje. Y la infraestructura se refiere a la estructura para facilitar el compartir conocimiento. En la propuesta metodológica se incluirán estas cuatro dimensiones.

Para ordenar la exposición usaremos una serie de preguntas que debieran ser respondidas por la empresa para la aplicación de la propuesta metodológica. El orden en que están expuestas no significa que estamos planteando una receta de cocina que puede ser seguida sin importar el tamaño de la empresa; para una generalización de la misma se deben hacer los ajustes necesarios. Estas son las fases sugeridas para la implantación de un modelo como el propuesto.

a. ¿Quiénes son las personas clave para apoyar un proyecto de dirección del conocimiento?, ¿cómo podemos detectar grupos y alianzas informales?

Para el inicio del proceso es necesario contar con un diagnóstico y contamos con varias herramientas para el mismo, entre las que destacan el KMAT y el SNA.

La herramienta de asesoría para la dirección del conocimiento o *knowledge management assessment tool* (KMAT) fue desarrollada por el *American Productivity & Quality Center* y el despacho Arthur Andersen para permitir a las empresas un autodiagnóstico que les permita reconocer fortalezas y debilidades en las siguientes áreas: proceso de dirección del conocimiento, liderazgo, cultura, tecnología y medición (Grossman, 2006).

El análisis de redes sociales o SNA (por sus siglas en inglés), inició en la antropología y la sociología. El objetivo general del SNA es identificar las relaciones establecidas por los miembros de una organización y es una valiosa herramienta para fundamentar la creación y la distribución del conocimiento. El SNA constituye el principal procedimiento metodológico para analizar las dinámicas entre los individuos de una organización, así como las fuerzas que impactan las relaciones entre ellos. El resultado de un SNA es un mapa donde se pueden observar las relaciones entre individuos, equipos, departamentos o incluso entre organizaciones; es como si le tomáramos unos rayos X a la estructura para detectar las redes informales, los individuos aislados y las alianzas entre los grupos (Cross et al., 2001). Esta teoría involucra un cuerpo de métodos y conceptos que proveen una medida empírica para el análisis de una estructura social (Hatala, 2006). Existe incluso una asociación internacional dedicada al estudio y difusión de las técnicas del SNA, la *International Network for Social Network Analysis* quienes enlistan 56 paquetes de software para hacer este tipo de análisis (INSNA, 2007) de los más mencionados son: Agna, Ucinet, Da Vinci, InFlow y Key Player. De entre los que tuvimos acceso, ya que muchos de ellos son software libre, el InFlow de Valdis Kerb, parece ser el más completo y sencillo de manejar aunque su acceso no sea gratuito. Esta técnica se aplica con el fin de trazar un mapa de conocimiento de la organización. En los “mapas del conocimiento”, se presenta gráficamente en qué individuos se concentra la búsqueda de información al momento de resolver problemas (Cross et al., 2001); esta técnica también combina el proceso

analítico jerárquico de tal manera que el mapa de conocimiento sea más exacto (Liebowitz, 2005).

b. ¿Cuál es el problema más urgente de nuestra empresa y cómo podemos resolverlo mediante la aplicación del conocimiento?

El conocimiento en las empresas es único e idiosincrásico ya que es la base de la ventaja competitiva, por lo tanto debe ser entendido e incrementado en forma particular, para cada organización. Por lo cual es inviable el elaborar una propuesta de actividades concretas que se consideren una receta generalizable para cualquier empresa; lo que nos pusimos como meta fue el plantear estrategias generales para la dirección del conocimiento en la PyME. Esta estrategia contempla las restricciones necesarias para que el conocimiento acumulado por la empresa no sea de acceso público.

Cualquier empresa maneja datos relevantes para su operación, como vimos líneas arriba, tales como órdenes de clientes, inventarios, informes financieros, etc. Sin embargo, un administrador debe tomar en cuenta también, para su toma de decisiones, el significado de ciertas rutinas organizacionales, por ejemplo: ¿cómo saber a cuál cliente nuevo se le debe brindar mayor atención?, o ¿cómo distinguir entre las prácticas que deben fomentarse de las que deben eliminarse?

Como se citó antes, Spender (2006) dice que lo más importante para la dirección del conocimiento es distinguir no sólo lo que sabe una organización, sino sobre todo lo que no sabe. ¿Cómo saber si se debe invertir en una nueva tecnología?, ¿cómo poner a trabajar a los expertos en calidad en problemas potenciales de un producto que aún no sale al mercado? Al conocimiento que ya tiene el grupo, le denomina “K-assets” y al conocimiento que es necesario le denomina “K-absences”. Basados en este autor y en la metodología desarrollada por la Universidad de McMaster en Canadá llamada: Problem Based Learning (Rhem, 1998), y en el modelo de los cinco capitales del modelo de medición del capital intelectual Intellectus (Bueno y CIC, 2003), se propone la siguiente matriz inicial para desarrollar una metodología de dirección del conocimiento.

Definición grupal problema:

	¿Qué tenemos o sabemos?	¿Qué necesitamos tener o saber?
Recursos físicos y tiempo		
Capital humano		
Capital organizacional		
Capital tecnológico		
Capital negocio		
Capital social		

Después de definir, en una primera versión, el problema más importante percibido por el grupo, para lo cual puede ser útil la aplicación de un análisis DOFA, lo siguiente sería identificar, de los siguientes factores, lo que tienen y lo que adolecen:

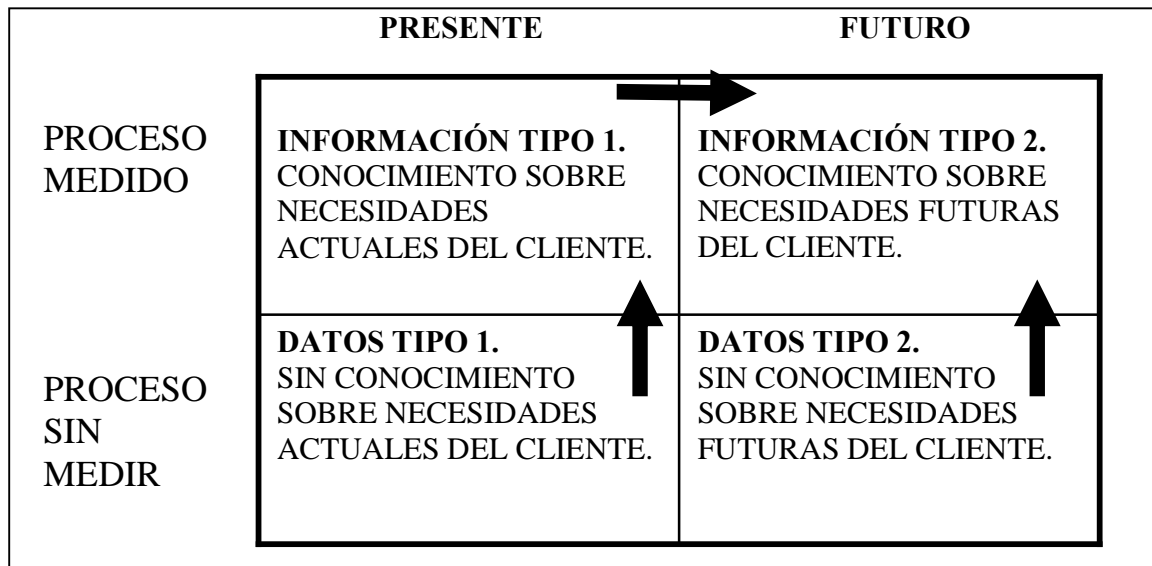
- Recursos físicos y tiempo. No sólo el dinero, las instalaciones, etc. sino es importante reflexionar sobre el tiempo ya que de inicio cualquier grupo se va a quejar de la falta de tiempo. La conclusión debe ser que si no se le dedica tiempo a lo importante, lo urgente va a terminar por afectar la operación de la empresa.
- El capital humano. Actitudes y contrato psicológico entre los individuos y la empresa. Incluye las competencias centrales y el conocimiento.
- El capital organizacional. Es el conjunto de activos intangibles que tiene la empresa tales como: su cultura, filosofía, diseño organizacional y procesos de aprendizaje organizacional, entre otros.
- El capital tecnológico. Son activos intangibles generados por la innovación y los procesos técnicos, tales como: equipo tecnológico, patentes, etc.
- El capital negocio. Es el producto de las relaciones que sostiene la empresa con agentes relacionados con su negocio principal. Son las relaciones con los clientes, aliados, competidores, proveedores, inversionistas, etc.
- El capital social, que puede ser entendido como “la suma de recursos actuales y potenciales incorporados, disponibles y derivados de la red de relaciones que posee un individuo o una unidad social” (Nahapiet y Ghoshal, 1996), ha cobrado especial importancia en la economía del conocimiento, para lograr desarrollar competencias distintivas. Una empresa puede ser vista como una red de relaciones. Estas relaciones consisten en actividades y procesos intangibles que son usados para generar nuevos recursos intangibles. El capital social es un nexo entre la empresa, su medio ambiente y la unidad social (Bueno, Salmador y Rodríguez, 2004).

- c. **¿Cómo manejamos actualmente la información y el conocimiento en la empresa?** En general las empresas desconocen su propia base del conocimiento (Probst, Raub y Romhardt, 2001). En otras palabras las empresas no saben lo que saben (Polanyi, 1969). Muchas empresas manejan demasiados datos, pero estos no se procesan para convertirlos en información y por lo tanto la información no se convierte en conocimiento, ya que no es tomada en cuenta al momento de tomar decisiones y de resolver problemas.

Las empresas sólo procesan los datos cuando los estructuran, los jerarquizan y los relacionan con el contexto. La mayor parte del conocimiento generado por una empresa está en la mente de los trabajadores (Argyris, 2001a) y, como lo vimos en la industria del calzado, dicho conocimiento tiene una gran participación en la creación de valor. Pero no se trata de sólo de conocimientos acumulados por individuos aislados, para el desarrollo de la ventaja competitiva se requiere de la combinación eficaz de los trabajadores y de esta manera generar una sólida base de conocimiento en la empresa (Argyris, 1999).

Por lo tanto, para empezar un programa de dirección del conocimiento una empresa debe empezar por la detección del conocimiento relevante, tanto de origen externo como interno (Kleiner y Roth, 2000). Tomamos al conocimiento como un principio de integración o estructuración mediante el cual nos permite traducir los problemas de la administración en problemas del conocimiento; ese es el inicio y la diferencia del enfoque de la dirección del conocimiento.

Figura 4.4. Tipos de información y datos dentro de la propuesta metodológica de dirección del conocimiento



Fuente: Elaboración propia

De esta manera se pueden distinguir dos categorías de datos, que son estímulos del entorno sin ordenar y sin relevancia, pero en caso de asimilarlos se convertirán en información; del mismo modo se distinguen dos tipos de información, que es el paso previo para lograr el conocimiento enfocado en los clientes. Las flechas marcan la dirección que debe seguir la generación del conocimiento.

- ⇒ Conocimiento tipo 1. Es el tipo de conocimiento que, en caso de tenerlo una persona, debe ser difundido en toda la organización.
- ⇒ Conocimiento tipo 2. Es el conocimiento que define la estrategia de la organización. Este tipo de conocimiento debe difundirse en primera instancia en los niveles superiores de la organización.
- ⇒ Datos tipo 1. Es una tarea fundamental de los niveles medios y del personal de contacto con los clientes, para después transformarlo en conocimiento tipo 1.
- ⇒ Datos tipo 2. La generación de estos datos le corresponde a los niveles superiores, normalmente son el tipo de datos que no se toman en cuenta pero que de enfocarse en ellos marcarían la base de una ventaja competitiva para la organización.

- d. **¿Qué podemos aprender de la gente externa a la empresa?** Los clientes, los proveedores, los competidores, etc., son fuentes de conocimiento externas que la empresa desperdicia de manera cotidiana (De Geus, 1998). Los trabajadores que ya tienen experiencia en otras fábricas también constituyen fuentes externas.

La propuesta de implantación de sistemas del conocimiento incluye el proyecto para establecer una **red de conocimiento** en el sector calzado del estado de Jalisco, como vimos en el apartado previo.

La formación de dichos espacios favorece la interacción entre las universidades, los centros públicos de investigación y las empresas. En el estudio de caso plantearemos los primeros pasos de esta propuesta

- e. **¿Qué conoce cada empleado para desempeñar su labor?** Las fuentes internas se dividen en dos áreas: los datos almacenados físicamente (registros de ventas, contabilidad, etc.) deben ser ordenados y presentados de manera que su utilización sea sencilla y útil para la toma de decisiones; los datos almacenados en las mentes de las personas (Nonaka y Takeuchi, 1999; Guns, 1996). Éstos últimos pueden y deben desarrollarse para generar nuevas habilidades, nuevos procesos, o en el caso del calzado, modelos diseñados a partir de las necesidades de segmentos de mercado
- f. **¿Quién necesita saber qué y con qué nivel de profundidad?** Después de identificar y desarrollar el conocimiento lo que sigue es diseñar estrategias concretas para asegurar la distribución del mismo (Swieringa y Wierdsma, 1995; Mai, 1996). No todas las personas de la empresa necesitan saber todo ni en la misma cantidad. En este punto también se establecen las brechas entre lo que el empleado conoce y lo que necesita conocer.
- g. **¿Se toma en cuenta lo aprendido para la resolución de problemas de la empresa?** Otro punto medular de la dirección del conocimiento es el establecer los mecanismos para que el conocimiento generado en realidad se utilice y además se conserve de manera adecuada y siempre accesible a las personas que lo necesiten (Tissen, Andriessen y Lekanne, 2000). Debemos recordar que una empresa aprende en la medida en que resuelve problemas en común.
- h. **¿Cómo puedo mejorar y renovar lo aprendido?, ¿cómo me puedo apoyar en las Tecnologías de Información y Comunicación para implantar un proceso de mejora continua?** Finalmente, la empresa debe establecer métodos para medir y evaluar el conocimiento (Von Krogh, Ichijo y Nonaka, 2001). Esta medición debe servir de control y mejora de este proceso y la forma de medirlo debe corresponder a los objetivos del conocimiento planteados al inicio del proceso.

Es hasta este punto final donde la empresa debe preguntarse sobre la conveniencia de usar o no una plataforma tecnológica para la iniciativa de dirección del conocimiento. Por ejemplo, la empresa se puede apoyar en un software como el Imaginatik (2007) que permite la captura y la colaboración en las nuevas ideas a lo

largo de toda la empresa; el propósito es fomentar la colaboración y el establecimiento de “comunidades de práctica” tanto al interno como al externo de la organización en la ya planteada red de conocimiento para el sector calzado.

Es importante reiterar que el propósito no es establecer una “receta” para la aplicación de un sistema de dirección del conocimiento, sino de brindar algunos parámetros para la PyME en el inicio de un proyecto de mejora basado en el conocimiento; es por ello que los apartados anteriores deben ser adaptados a cada empresa y circunstancia concreta.

4.2 DEFINICIÓN DE HIPÓTESIS.

El problema de investigación, que se planteó en la introducción, se puede resumir de la siguiente manera: de qué manera las tácticas políticas y el compromiso influyen, si es que influyen de algún modo, en el aprendizaje organizativo y cómo es que estos factores se relacionan entre sí.

Para plantear las **hipótesis** debemos recordar que las tácticas políticas y el aprendizaje organizativo se relacionan con la percepción de los problemas. Si se presenta una dificultad para el cual la empresa ya tiene soluciones predeterminadas, entonces los problemas no constituyen una fuente de poder diferencial. Un individuo o una subunidad de la organización que sea capaz de hacerle frente a un problema de una alta incertidumbre, acumulará prestigio y logrará una posición de privilegio que a su vez le brinde acceso al poder (Salaman y Thompson, 1984). Es por ello que una fuente potencial de poder en una empresa se deriva de aquellos problemas para los cuales los empleados no están preparados. De esta manera, el conocimiento para resolver problemas se traduce en poder. Pero esto sólo ocurre bajo determinadas circunstancias: el individuo o la subunidad deben contar con cierto tipo de monopolio sobre el acceso a la información requerida para resolver problemas y, al mismo tiempo, no deben ser elementos fácilmente sustituibles por la empresa (Uriz, 1994). Es así que, el poder se distribuye de manera desigual entre los miembros de la organización; el control de la organización recaerá entonces en la subunidad o sujeto encargado de enfrentar las áreas más problemáticas.

Además de las condiciones internas propicias para que un sujeto (o grupo) sea capaz de acumular poder en una empresa⁴, se deben tomar en cuenta los factores externos ya que éstos pueden cambiar lo que significa incertidumbre para la misma organización. Aunado a los factores externos, la constante innovación en la resolución de problemas puede hacer obsoleto, rápidamente, el conocimiento de las subunidades. Esto explica la naturaleza de constante cambio en el flujo y la percepción de las tácticas políticas.

⁴ Tres serían las principales condiciones internas para la acumulación de poder: que el empleado o la subunidad hagan frente de manera eficaz ante la incertidumbre; que no sean reemplazables y que sean centrales en su penetración o peso en todas las áreas de la organización (Salaman y Thompson, 1984).

La otra variable a incluir en esta investigación es el compromiso⁵ del empleado, entendido éste como el apego psicológico de un individuo hacia la organización donde trabaja, que incluye el involucramiento, la lealtad y la creencia en los valores de dicha organización (O'Reilly, 1989). Este tema ha cobrado especial importancia en esta época de recortes masivos y de contratación tipo *outsourcing*, donde los empleados, sobre todo de empresas maquiladoras, en realidad trabajan para una empresa diferente de aquella en la que están físicamente ubicados. Aunque la PyME del calzado prácticamente no usa el *outsourcing*, la mayoría de las empresas que consideramos para este estudio contratan a sus trabajadores por el método llamado “a destajo”, que consiste en pagar sobre producto terminado. En muy pocos casos los empleados cuentan con prestaciones de ley, lo cual incide en una alta rotación. Bajo estas circunstancias la pregunta es: ¿se presenta el compromiso en el trabajador del sector industrial estudiado?, ¿de qué tipo es?, ¿cómo influye la percepción de las tácticas políticas en su compromiso? Es por ello que se plantea la primera hipótesis de la tesis:

H₁ Las tácticas políticas usadas tanto por los empleados como por los directivos⁶ de la PyME afectan de manera negativa el compromiso hacia la empresa, el estilo de aprendizaje organizativo y los resultados.

De esta manera, resulta importante conocer lo que sucede con los empleados en su interacción cotidiana. Si la rotación es alta, ¿cómo se conserva el conocimiento?; si son pocos los trabajadores y fundamentalmente estamos hablando de talleres, ¿cómo resuelven conflictos entre ellos? Retener a los empleados más calificados se convierte ahora en un asunto de supervivencia para la empresa, ¿cómo les afecta la percepción de las tácticas políticas, si es que les afecta en absoluto? En un medio ambiente tan cambiante, donde lo más importante para el empleado se ha vuelto quién le paga más por hora, ¿cómo se genera el compromiso hacia su empresa, si es que se llega a generar algún tipo de compromiso?

La definición más comúnmente citada de compromiso organizacional en los numerosos trabajos que se han publicado data de la década de los 70 y corresponde a los autores: Lyman Porter, Richard Steers, Richard Mowday y Paul Boulian (1974). El compromiso organizacional, de acuerdo a estos autores, se refiere a “la fuerza relativa de identificación e involucramiento de un individuo respecto de una organización en particular” (Porter et al., 1974: 604). El compromiso se caracteriza al menos por tres factores: 1) una fuerte creencia y aceptación de las metas y valores de la organización, 2) la disposición para invertir un considerable esfuerzo en apoyo de la organización y 3) un definitivo deseo de permanecer como miembro de la organización (Ibíd.).

Si estamos de acuerdo en que los activos intangibles son más importantes que los tangibles para crear valor en una empresa, entonces, ¿por qué no se les otorga la misma importancia en la práctica? Porque el conocimiento no puede ser tratado como un “activo” en el sentido

⁵ El compromiso en estudios típicos (Meyer y Allen, 1984; Allen y Meyer, 1990; Meyer y Allen, 1991; 1996; Hartmann y Bambacas, 2000) se enfoca en el sentimiento del empleado hacia la empresa, sin tomar en cuenta la forma de contratación.

⁶ Cuando hablemos de “directivos” de la industria del calzado, nos referiremos tanto a los dueños como a sus mandos directos, ya que el 86% de dichos mandos son hijos, hermanos o familiares del dueño.

tradicional del término, dado su carácter efímero y por lo tanto los gerentes deben enfocarse más bien en las ausencias o deficiencias del conocimiento para poder responder de manera creativa ante su entorno.

En este sentido, Spender (2006) propone dos nuevos conceptos: los K-activos (*k-assets*) y las K-ausencias (*k-absences*); los K-activos son el conocimiento que se tiene y las K-ausencias son la falta de conocimiento. Cuando a un gerente le faltan datos, los obtiene; cuando a algo no le encuentra significado, lo crea; cuando le falta práctica, intenta algo diferente. Este es el tipo de respuestas que debe propiciar la gestión del conocimiento, basadas en la creatividad y la innovación. Se retomarán estas categorías cuando sea planteada la propuesta de implantación de sistemas de gestión del conocimiento.

Spender (2006) propone tres categorías de prácticas organizacionales sobre las cuales los gerentes deben poner especial atención: 1) prácticas orientadas a los objetivos, son la razón de ser de los sistemas y controles tradicionales, por ejemplo el aprendizaje formal que ofrece la capacitación; 2) prácticas que sirven para crear identidad y autoconciencia, con las cuales deben ser muy cuidadosos los gerentes ya que se pueden confundir con prácticas mal intencionadas, por ejemplo, una reunión informal en horas de trabajo o incluso las tácticas políticas, no tienen nada que ver con cumplir los objetivos de la empresa pero cumplen la función básica de construir la identidad del grupo, están de alguna manera creando su mundo, aprendiendo de manera informal y por lo mismo generan el compromiso hacia la organización; y 3) prácticas absolutamente inexplicables, que generan desperdicio de recursos; el problema es no confundir estas con las previas.

Por lo tanto, las prácticas organizacionales del tipo 1 y 2 generan conocimiento traducido en valor para la empresa (CI) a pesar de que las tácticas políticas pueden interferir en el significado que los individuos asignan a dichas prácticas. Entonces, ¿cómo se afectan entre sí y cómo podemos representar la relación entre las tres variables de esta investigación?

El otro factor en este estudio: las tácticas políticas, y de acuerdo a la primer hipótesis planteada, es un aspecto que influye en la forma de aprendizaje organizacional debido a la importancia que tiene la política en el proceso de toma de decisiones (Eisenhardt y Burgeois, 1988) y por lo tanto en la forma en que se construye nuevo conocimiento.

El siguiente aspecto que tomamos en consideración es el compromiso, ya que coincidimos con Raúl de Tena Rubio cuando dice: “donde otros han hecho hincapié en la tecnología como la base de un sistema para gestionar el conocimiento, aquí se le da una importancia primordial a la persona, a su estabilidad (...) y a su implicación (...) con el proyecto organizativo” (en Gallego y Ongallo, 2004: 145). En otras palabras, para que un proyecto de esta naturaleza funcione debe estar presente el compromiso hacia la organización y tomar en cuenta las tácticas políticas que usan los miembros de la organización.

Dave Ulrich (1998) presenta una ecuación que relaciona el capital intelectual (CI)⁷ con el compromiso y las capacidades: $CI = \text{competencia} * \text{compromiso}$. Esta fórmula sugiere que las competencias, desarrolladas mediante un proceso de aprendizaje, deben estar presentes

⁷ Concepto en el que se habrá de profundizar en el segundo capítulo de este trabajo.

en una organización preocupada por la renovación de su ventaja competitiva, pero dichas competencias por sí solas no son suficientes para asegurar el CI. Las empresas con altas competencias pero sin compromiso tienen empleados con mucho talento pero que no logran cumplir con sus objetivos. Las empresas con mucho compromiso pero con competencias muy poco desarrolladas, tienen pocos empleados con talento que logran obtener resultados. Ambos escenarios son muy riesgosos. El compromiso multiplica a la empresa, no lo suma, porque un bajo puntaje en cualquiera de los dos indicadores, necesariamente resulta en un disminuido CI.

El CI entonces, puede ser entendido como el resultado de las competencias de los individuos en relación con el compromiso hacia la organización, que ya expusimos líneas arriba. Sin embargo, a la fórmula de Ulrich le falta algo: la percepción de las tácticas políticas, ya que son un filtro que afecta, de acuerdo a las hipótesis planteadas en esta tesis, tanto en el proceso de aprendizaje, cuyo resultado son el desarrollo de las capacidades, como en el compromiso de los individuos.

Se propone una modificación a la ecuación que quedaría de la siguiente manera:

$$CI = (\text{competencia} * \text{compromiso}) / \text{tácticas políticas}$$

Puesto que se afectan de manera recíproca, las competencias y el compromiso permanecen en el dividendo, pero las tácticas políticas actúan como el divisor, ya que al aumentar disminuyen el resultado final: el CI. Las tácticas políticas deben permanecer en un nivel controlado, ya que, como vimos, no es sensato pensar en su erradicación, de tal manera que dichas prácticas no afecten demasiado a ninguna de las otras dos variables. Dicho lo anterior, se plantea la segunda hipótesis de esta tesis:

H₂ El tipo de compromiso laboral que manifiestan los empleados de la PyME afecta de manera positiva el estilo de aprendizaje organizativo y los resultados.

Es de resaltar que, al enfocarnos en la micro, pequeña y mediana empresa, estamos hablando de la casi totalidad de empresas en México, ya que, si se suma el número de micro, pequeñas y medianas empresas, el resultado nos arroja un poco más del 99% del total de empresas (Secretaría de Economía, 2001). En América Latina, la PyME representa un promedio de entre el 90% (en el caso de Uruguay) al 98.5% del total de las empresas en países como Guatemala, Argentina, Brasil, Chile y México (Zevallos, 2003). Sin importar el país del que se hable, las PyME representan siempre la enorme mayoría de las unidades económicas establecidas, sin embargo el nivel de desarrollo de cada nación, le imprime un sello distintivo a sus empresas.

Las PyME han cobrado especial importancia en los últimos años ya que incluso marcan la diferencia entre economías sanas en el concierto internacional de las que no lo son tanto. Las PyMEs del sector primario, secundario y terciario son una parte fundamental de las economías de los países más desarrollados de nuestro planeta, ya que buena parte de su éxito lo han sustentado en el desempeño de este tamaño de empresas.

Debido a la creciente importancia de la PyME y a que no sólo compiten mediante sus recursos actuales y sus capacidades organizacionales, sino sobre todo, compiten por la renovación cada vez más rápida y frecuente de sus propias capacidades (Paarup, 2006), se plantea la tercera hipótesis de investigación:

H₃ El estilo de aprendizaje de los integrantes de las empresas de la PyME influye de manera positiva en los resultados.

A pesar de que existen diversos estudios sobre las tres variables descritas (aprendizaje organizativo; compromiso organizacional y percepción del poder) por separado, en la revisión de bibliografía no destacaron investigaciones que relacionasen de manera sistemática las tres variables en el mismo estudio empírico.

CAPÍTULO 5.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

En este capítulo se exponen las cuestiones relativas al diseño de la investigación empírica. Se trata de una investigación exploratoria que pretende identificar y describir las condiciones y las consecuencias en las que se sustenta el aprendizaje organizativo en la PyME, mediante la comprobación del modelo de análisis propuesto.

5.1. CALIDAD METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.

Sin tratar de profundizar en una discusión epistemológica, para realizar este trabajo nos preguntamos: ¿qué significa hacer un estudio científico en el ámbito de las ciencias de la administración? Debemos tener en mente que “lo que vemos depende de dónde y cómo lo buscamos” (Bueno et al., 2006: 396). Partiremos de una definición de la ciencia, concepto que se entiende como “el conocimiento ordenado y mediato de los entes y sus propiedades, por medio de sus causas (Sanguinetti, 1994: 167). Esto implica, en esta tesis, conocer por medio de sus causas o principios las propiedades de la empresa y los fenómenos que ocurren en la misma; dicho conocimiento se debe construir mediante procedimientos claros y explícitos que presentaremos en este capítulo.

Si se acepta que podemos ser científicos al delimitar el objeto de estudio y aplicar un método adecuado, entonces, ¿cuál es el método adecuado? Los diferentes métodos de análisis, desarrollados por los científicos sociales, poseen ventajas y desventajas de acuerdo con las características del problema a investigar.

Para decidir sobre el tipo de método a emplear, se deben considerar tres condiciones (Yin, 2003): a) el tipo de pregunta de investigación que se desea resolver, b) el control que tiene el investigador sobre los acontecimientos que estudia y c) la distancia en tiempo al problema en cuestión, desde el punto de vista del analista. Cada método se aplica en situaciones específicas (cuadro 5.1).

Cuadro 5.1 Matriz para la elección de un método de investigación de acuerdo a las características del problema.

Método:	Forma de la pregunta de investigación	¿Se requiere control sobre los acontecimientos?	¿Se concentra en acontecimientos contemporáneos?
Experimento	¿Cómo?, ¿por qué?	Si	Si
Encuesta	¿Quién?, ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuánto?, ¿cuántos?	No	Si
Análisis en archivos	¿Quién?, ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuánto?, ¿cuántos?	No	Si/No
Historia	¿Cómo?, ¿por qué?	No	No
Estudio de casos	¿Cómo?, ¿por qué?	No	Si

Fuente: Yin, 2003:5

Muchas preguntas del tipo “qué”, son exploratorias o descriptivas y se responden realizando encuestas o consultando bases de datos; por ejemplo: ¿qué tipo de aprendizaje se lleva a cabo en las empresas de la industria del calzado del estado de Jalisco en México? Las preguntas “cómo” y “por qué” son más explicativas y conducen a la utilización de estudios de casos, la historia y los experimentos porque tratan con acontecimientos encadenados que se desarrollan en el tiempo, más que con frecuencias, que se privilegian en el uso de las encuestas; por ejemplo: ¿cómo influyen las tácticas políticas en la forma de aprendizaje de las empresas de la industria del calzado?

En el presente trabajo se desea complementar la visión sobre el objeto a investigar usando diferentes metodologías como: encuestas, el análisis documental y el estudio de caso. Nuestro propósito al usar varios métodos fue el validar la información recolectada usando varios caminos y así lograr una *triangulación*. Éste término inicialmente usado para referirse a la localización de señales de radio, también se conoce en la investigación social como operacionalización múltiple o validación convergente (Berg, 2001:5). La racionalidad es la misma que para una investigación que pretende comprobar una hipótesis:

La triangulación hace posible, mediante múltiples métodos de recolección de datos, el contar con constructos e hipótesis más fuertemente sustentados (Eisenhardt, 1989: 538).¹

Una vez dicho lo anterior, ahora se profundizará en las técnicas empleadas en la recogida de los datos: primero veremos la metodología cuantitativa y seguidamente la metodología cualitativa.

¹ Traducción del autor.

5.2. METODOLOGÍA CUANTITATIVA.

5.2.1. Diseño de la investigación empírica.

Con el propósito de dar respuesta a las preguntas de investigación y someter a prueba las hipótesis planteadas, el presente estudio tiene un diseño no experimental, del tipo transeccional o transversal (Walker, 2002). Esto quiere decir que el propósito de este tipo de diseño investigación es describir variables y analizar la incidencia e interrelación de las mismas en un momento dado o, en otras palabras, que los datos se recolectan en una sola ocasión. Se usó tanto un enfoque cuantitativo para el tratamiento de los datos que arrojó la encuesta, así como datos cualitativos provenientes de la observación, las entrevistas a profundidad realizadas a empresarios del calzado y para el estudio de caso. Los datos cualitativos son útiles para comprender la racionalidad o la teoría subyacente que revelan las relaciones encontradas de manera cuantitativa (Ibíd.).

El diseño correlacional que se eligió para el análisis de los resultados de la encuesta intenta medir y analizar tanto las variables individuales (percepción de las tácticas políticas, tipo de aprendizaje grupal y compromiso hacia la organización) como la asociación entre las mismas en un momento determinado, para determinar si existía algún tipo de influencia entre las mismas. No debemos olvidar que la causalidad implica la correlación, pero no toda correlación implica causalidad.

Para conocer mejor al sector industrial del calzado en México y en el mundo, así como para reunir información que se usaría en el marco teórico, se realizó una investigación en archivos que incluyeron: las bibliotecas de la Universidad de Guadalajara; el Instituto Tecnológicos y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Guadalajara; el Instituto Tecnológicos y de Estudios Superiores de Occidente; la Cámara de Comercio de Jalisco; la Cámara de Calzado, tanto del estado de Jalisco, como de Guanajuato; la Cámara del Cuero y la Curtiduría; y el Colegio de Jalisco. Resultado de este proceso es el relato presentado en el capítulo precedente sobre la industria del calzado en México. La información fue corroborada mediante entrevistas no estructuradas a empresarios del calzado.

La información recolectada en archivos y bibliotecas fue complementada con una búsqueda exhaustiva de artículos referentes a las variables estudiadas en las siguientes bases de datos electrónicas: *EBSCO Business Source Premier* (que incluye más de 7,600 publicaciones universitarias); *Emerald Management Xtra* (más de 150 revistas en temas como tecnología, administración, etc.); *Google Scholar* (buscador especializado en textos y artículos universitarios); *Infolatina* (más de 250 fuentes de información en español); *Lexis/Nexos Academic Universe* (con más de 5,600 publicaciones periódicas); *Proquest ABI/Inform Global* (más de 1,000 publicaciones periódicas sobre negocios); *Proquest Digital Dissertation and Thesis* (base con más de 1.5 millones de tesis de maestría y doctorado de las principales universidades del mundo); *Source OECD* (base de datos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico). Usamos los nombres de los constructos principales como palabras clave para la búsqueda en títulos y en los cuerpos de los textos, tanto de manera individual como en conjunto.

Gracias a los datos recabados en la primera etapa se diseñó una encuesta que fue aplicada en 134 empresas. La definición de las variables que incluimos en la encuesta,

así como las preguntas, ítems o reactivos usados en la misma, son desglosados adelante así como la recolección, captura y procesamiento estadístico de la encuesta.

5.2.2. Población.

Para establecer la unidad de análisis que se usó en la aplicación de la encuesta, se acudió a los datos oficiales. La Cámara de la Industria del Calzado de Jalisco es una de las cámaras regionales más pequeñas del país, con solamente 117 fabricantes registrados, pero a pesar de ello representa el 29% del total de afiliados a la Cámara Nacional de la Industria del Calzado, que contabiliza 379 miembros (SIEM, 2003). Para enero del 2006, sólo se tenían 89 empresas del calzado en el estado de Jalisco registradas en el SIEM (Sistema de Información Empresarial Mexicano) (SIEM, 2006), sin embargo, de manera informal la cámara de Jalisco nos dijo que cuenta con 80 asociados más, que no fueron registrados en el SIEM por no enviar sus datos a tiempo, pero que según la Cámara son empresas registradas ante la Secretaría de Hacienda. Dudamos de esta información ya que, al empezar la investigación y tratar de localizar a los empresarios con el mismo directorio de la cámara, cerca del 30% de las empresas no fueron encontradas o nos informaron que desaparecieron entre el 2001 y el 2002.

A ciencia cierta nadie sabe con exactitud el número de empresas dedicadas al calzado en Jalisco, incluso es probable que el número de empresas haya descendido a los niveles alcanzados en 1996, donde se tenían registradas a 221 empresas en Guadalajara y a 283 en el estado (Madrigal, 1999:54). En un estudio realizado en 2003, el Gobierno de Jalisco y la Cámara de la Industria del Calzado del Estado de Jalisco entrevistaron 165 empresas, considerando un universo estatal de 924 empresas, de acuerdo al registro de patrones del IMSS². El nivel de confianza en este caso fue del 95% (SEIJAL, 2004). Sin embargo en las mencionadas 924 empresas se contaban no sólo las del calzado sino también las industrias dedicadas a la curtiduría de cuero y marroquinería (tanto para el IMSS, como para la Secretaría de Economía, las cifras del sector siempre van juntas: cuero y calzado). Se calcula que aproximadamente la mitad de dichas empresas se dedican exclusivamente a la manufactura de calzado, que es el subsector que nos interesa.

Para efectos del presente estudio se tomó como válido el número de empresas proporcionado por el Sistema de Información Empresarial Mexicano (2003): 117 empresas y se le agregaron 17 más para acercarnos más al número de empresas que reclama como existentes la cámara del sector. El estudio consistió entonces en el levantamiento de un censo de 134 empresas; aquellas que pudimos localizar empleando el listado completo con el que cuenta la Cámara del Calzado, así como las que se pudieron localizar mediante la sección amarilla del directorio telefónico y las referencias entre los mismos empresarios contactados usando una estrategia tipo *bola de nieve* o multiplicador (Sincich, 1996). De esta manera se logró llegar a empresas y talleres que no aparecen en ningún tipo de registro y que permanecen así para evitar pagar impuestos y no registrar a sus empleados en el Seguro Social.

² Instituto Mexicano del Seguro Social, organismo mexicano de salud pública donde los patrones están obligados por ley a inscribir a sus empleados, pero en la práctica muchas micro y pequeñas empresas, no dan de alta a sus trabajadores o los registran con sueldos más bajos para pagar menos cuotas al Instituto.

En el anexo II, se encuentra el listado completo de las empresas que participaron en el estudio, el número de trabajadores de cada una de ellas, así como el número de personas a las que se les aplicó la encuesta en cada empresa.

5.2.3. Instrumento de recolección de datos.

Para desarrollar el instrumento que se usó en la encuesta, se partió de la revisión de estudios empíricos elaborados sobre el tema planteado, de ahí se seleccionaron los instrumentos que registraron un mayor grado de confiabilidad en su aplicación, y se le dio preferencia a aquellos cuestionarios que ya habían sido probados en México (Mercado, 2002; Peña, 2000; Resenos y Sotomayor, 2001) y sobre todo en la Pyme (Arias Galicia, 2005; Belausteguigoitia, 2000).

Después de seleccionar las variables y los instrumentos, para el diseño del cuestionario, se sorteó el orden de los reactivos para evitar que, al poner juntos los reactivos correspondientes a cada variable, el encuestado tratara de “adivinar” las respuestas. Al definir las variables, en el siguiente apartado, proporcionaremos un listado de las preguntas relacionados con cada una de las variables y que fueron la base del instrumento de recolección de datos.

5.2.4. Variables de medida.

A continuación explicaremos cada una de las variables usadas en la encuesta.

5.2.4.1. Percepción de las tácticas políticas³.

Las tácticas políticas en la empresa, como vimos en el primer capítulo, no deben entenderse en un sentido restringido, como las conductas disfuncionales que sólo buscan la satisfacción de metas individuales, sino en un sentido amplio, como una estrategia para conciliar diferentes, ya veces contradictorios, intereses. Por lo tanto, la percepción de las tácticas políticas es el grado en que los individuos de una empresa perciben la distribución, la transferencia y la aplicación del poder en la toma de decisiones y resolución de problemas al interior de la empresa. De esta manera en la definición quedan incluidas tanto las tácticas de influencia permitidas como las no permitidas por la misma empresa (Zanzi y O'Neill, 2001).

Pese a que pudiera pensarse que las tácticas políticas pueden estudiarse en una empresa al analizar el apoyo organizacional, se ha demostrado, usando análisis de regresión múltiple, que las tácticas políticas son un constructo útil y digno de ser estudiado por separado (Randall et al., 1999). En el estudio también se usó el análisis de regresión múltiple para comprobar la solidez de cada variable y la confiabilidad de sus respectivas correlaciones.

³ La política, como ya lo vimos, la consideramos como la acumulación y el ejercicio del poder entre los individuos para conciliar intereses diferentes. Por lo tanto, las tácticas políticas en la empresa las entendemos como las conductas concientes y manifiestas que ejercen los individuos, influidos por cierta ideología y paradigmas, con la intencionalidad estratégica de obtener o mejorar posiciones de privilegio dentro del grupo.

De acuerdo a Kacmar y Ferris (1991), la percepción de las tácticas políticas consiste en la percepción, por parte del individuo, de las actividades políticas de los demás, no de él mismo. Estos autores proponen tres factores en los que se puede dividir la percepción de las tácticas políticas: conducta política general (*general political behavior*); conducta política de permanencia, cuyo nombre original en inglés es: *go along to get ahead*, literalmente quiere decir: estar de acuerdo para seguir adelante y quiere decir que si deseas avanzar en la compañía, debes al menos aparentar estar de acuerdo con tus jefes en una actitud más bien pasiva⁴; así como, pagos y promociones (*pay and promotion policies*). Veamos cada uno de estos factores:

- **Conducta política general.** Esta conducta se relaciona con los intentos activos y visibles de los individuos por influir en otros para su beneficio. La literatura nos indica que la conducta política en la empresa aumentará en la medida en que no se cuentan con reglas o con acciones de ejercicio efectivo del poder (Fiol, O'Connor y Aguinis, 2001; Kacmar et al., 1990; Madison et al., 1980). En la ausencia de reglas específicas para orientarse, los individuos tienen pocas pistas para conocer lo que significa una conducta aceptable, por lo tanto desarrollan sus propias reglas.
- **Conducta política de permanencia.** Esta conducta se refiere a la aparente falta de acción política del individuo. El conflicto está consistentemente relacionado con la política en la empresa, la esencia de esta conexión es que muchas veces la conducta política es auto complaciente y por lo tanto tiene el potencial de amenazar los intereses de otros. De acuerdo con Drory y Romm (1990), la existencia del conflicto es un elemento inevitable en la empresa y por eso algunos individuos pueden desear evitar el conflicto y por lo tanto no resistirse a los intentos de influencia de otros; a esa “pasividad” se refiere este tipo de conducta política.
- **Pagos y promociones.** Este factor se refiere a cómo la organización recompensa las maniobras políticas mediante el establecimiento de regulaciones sobre pagos y promociones (Kacmar y Ferris, 1993). Aunque los tomadores de decisiones de la empresa no estén concientes de ello, el sistema de recursos humanos que han desarrollado tiende a recompensar a aquellos individuos que encajen con ciertas conductas de influencia y además penaliza a aquellos individuos que no cumplan dichas conductas.

En una revisión del *Perception of Organizational Politics Scale* (POPS), la escala propuesta por Kacmar y Ferris (1991), los autores Kacmar y Carlson (1997) proponen nuevos reactivos para los mismos tres factores arriba propuestos. A continuación presentamos la versión original con los ítems en inglés y la traducción⁵ al español de los reactivos originales.

⁴ En Estados Unidos es común la frase: “don’t rock the boat”. En español, una frase equivalente sería: “no hagas olas”, o una muy popular en México: “el que se mueve no sale en la foto”, todas las frases tienen el mismo significado.

⁵ Realizada por el autor de esta tesis.

CUADRO 5.2. Reactivos relacionados con la percepción de las tácticas políticas

CONDUCTA POLÍTICA GENERAL
CPG1. La gente en esta organización busca su desarrollo pasando por encima del que se ponga enfrente(R)
CPG2. Siempre ha habido un grupo muy influyente en esta área al que nadie ha podido brincar (R)
CONDUCTA POLÍTICA DE PERMANENCIA
CPP1. Los empleados son animados a hablar francamente aún cuando critiquen ideas muy arraigadas en la organización
CPP2. Aquí no hay lugar para lambiscones; las buenas ideas siempre son bienvenidas aunque signifiquen estar en desacuerdo con los superiores (R)
CPP3. Estar de acuerdo con los más poderosos es la mejor alternativa en esta organización
CPP4. Lo mejor es “no hacer olas” en esta organización
CPP5. Algunas veces es más fácil permanecer en calma que pelear contra el sistema
CPP6. Decirle a los demás lo que quieren oír, algunas veces es mejor que decirles la verdad
CPP7. Es más seguro pensar lo que se te dice que pienses, que formar tu propia opinión
PAGOS Y PROMOCIONES
PP1. Desde que trabajo en esta área, nunca he visto favoritismos en pagos y promociones. (R)
PP2. No puedo recordar cuándo una persona haya recibido un incremento salarial o una promoción que no haya estado de acuerdo con las políticas publicadas (R)
PP3. Ninguno de los aumentos salariales que he recibido están de acuerdo con las políticas sobre cómo se deben determinar los aumentos (R)
PP4. Las políticas de pagos y promociones fijadas no tienen nada que ver sobre cómo se determinan realmente los aumentos y promociones. (R)
PP5. Cuando se trata de incremento salarial y decisiones de promoción, las políticas establecidas son irrelevantes.
PP6. Las promociones en esta empresa no son valoradas porque son determinadas de forma política. (R)

Fuente: Kacmar y Carlson (1997)

CPG: Conducta política general; CPP: Conducta política de permanencia; PP: Pagos y promociones. R: pregunta inversa, en la codificación se invirtieron las respuestas a estos reactivos.

El instrumento y la redacción de las preguntas fueron probadas con empresarios y empleados de diferente nivel educativo, para asegurarnos de adaptarlo al entorno de México.

5.2.4.2. Compromiso organizacional.⁶

Entendemos esta variable como el estado psicológico que caracteriza la relación entre una persona y la organización de la que es miembro, la cual presenta consecuencias respecto a la decisión para permanecer o marcharse de la misma (Meyer y Allen, 1991)

Para esta investigación se uso el enfoque de los tres componentes de compromiso organizativo propuestos por Meyer y Allen (1991): afectivo, de continuidad y

⁶ Como lo habíamos mencionado, el compromiso hacia la organización es una variable interesante a estudiar en la Pyme de México ya que, al menos en el sector del calzado, casi todas las empresas usan personal “a destajo”, o pago por volumen de producción, que no se puede considerar “de planta” ya que, muchas veces carecen de las prestaciones de ley. En esta investigación queríamos saber primero si se presentaba algún tipo de compromiso bajo este esquema contractual.

normativo. De esta manera, coincidimos con los autores en que la variable del compromiso puede ser caracterizada por tres características distintivas: el deseo, la necesidad o el deber de permanecer en la empresa.

- **Compromiso afectivo:** Son los lazos emocionales intensos que las personas construyen con su organización pues perciben que se satisfacen sus necesidades y expectativas; por lo tanto, disfrutan de su permanencia en la organización.
- **Compromiso de continuidad:** Las personas sienten que han invertido mucho tiempo y esfuerzo y que al salir de la organización se traduciría en una pérdida personal. Es más importante el interés por una pensión o primas de antigüedad, por ejemplo que la satisfacción que el individuo sienta por alcanzar los objetivos de la organización.
- **Compromiso normativo:** Es el grado en que un individuo se siente obligado moralmente a permanecer en su organización. En este tipo de compromiso podemos ubicar la creencia en la lealtad a la empresa.

Utilizamos el instrumento diseñado por Meyer, Allen y Smith (1993) dado que ha probado utilidad en diversas culturas; en México se encontraron índices adecuados de confiabilidad en las escalas de compromiso afectivo (.81) y normativo (.82), por su parte la escala de continuidad tanto en México como en otras naciones ha tenido alfas menores a .50 (Fields, 2002). En investigaciones realizadas previamente también se han obtenido índices bajos en el compromiso de continuidad: Belausteguigoitia (2000) obtuvo un alfa de .49; Mercado (2002) presentó un alfa de .53; y Arias Galicia (2005) un alfa de .54. Se usó la misma traducción que usaron estos autores mexicanos y se conservó la escala de Likert de 5 grados del instrumento original. A continuación se presentan los reactivos correspondientes al compromiso organizacional:

CUADRO 5.3. Reactivos relacionados con el compromiso organizacional

COMPROMISO AFECTIVO
AC1. Estaría feliz si pasara el resto de mi carrera en esta organización
AC2. Realmente siento como si los problemas de la organización fueran míos
AC3. No experimento un fuerte sentimiento de pertenencia hacia mi organización (R)
AC4. No me siento ligado emocionalmente a mi organización (R)
AC5. No me siento integrado plenamente en mi organización (R)
AC6. Esta organización significa personalmente mucho para mí
COMPROMISO DE CONTINUIDAD
CC1. Hoy, permanecer en esta organización es una cuestión tanto de necesidad como de deseo.
CC2. Sería muy duro para mí dejar esta organización, inclusive si lo quisiera.
CC3. Gran parte de mi vida se afectaría si decidiera salir de mi organización en estos momentos
CC4. Siento como si tuviera muy pocas opciones de trabajo, como para pensar en salir de mi organización.
CC5. Si no hubiera puesto tanto de mi mismo en la organización, podría haber considerado trabajar en otro sitio.
CC6. Una de las pocas consecuencias negativas de dejar esta organización, es la inseguridad que representan las alternativas disponibles

COMPROMISO NORMATIVO
NC1. No siento obligación alguna de permanecer en mi actual trabajo (R)
NC2. Aún si fuera por mi beneficio, siento que no estaría bien dejar mi organización ahora.
NC3. Me sentiría culpable si dejara a mi organización ahora
NC4. Esta organización merece mi lealtad
NC5. No abandonaría mi organización en estos momentos, porque tengo un sentimiento de obligación hacia las personas que trabajan en ella
NC6. Estoy en deuda con la organización.

AC: Compromiso afectivo; CC: Compromiso de continuidad; NC: Compromiso normativo; (R): Pregunta inversa

Fuente: Meyer, Allen y Smith (1993)

5.2.4.3. Estilos de aprendizaje.

Como también lo habíamos adelantado en el marco teórico, usamos la tipología desarrollada por Yeung et al. (2000) sobre los estilos para aprender en la empresa. A continuación describiremos cada uno de los estilos básicos para aprender propuestos por estos autores y que usamos en la encuesta:

- **Experimentador:** Las organizaciones pueden aprender probando ideas nuevas y adoptando una posición abierta ante los experimentos con productos y procesos nuevos. El aprendizaje se centra en la experiencia directa. Otorgan libertad a los empleados para aplicar formas nuevas de hacer las cosas y los animan también a probar nuevos métodos al relacionarse con sus clientes.
- **Innovador:** Este estilo se refiere a las empresas que propician que las personas y los equipos adquieran nuevas capacidades. El aprendizaje se centra en la experiencia de terceros y en la exploración de nuevas posibilidades. Las nuevas capacidades se adquieren mediante la capacitación, el reclutamiento de personal con experiencia, alianzas estratégicas, relación con universidades, etc.
- **Imitador:** Las organizaciones también pueden aprender averiguando cómo funcionan otros y a partir de ahí tratar de adoptar estos conocimientos para ser utilizados en sus propios ambientes. El aprendizaje se deriva de las organizaciones que han obtenido excelentes resultados o que han desarrollado las mejores prácticas para procesos concretos. Un medio de aprendizaje para este estilo es el benchmarking.
- **Experto:** Finalmente las organizaciones pueden aprender mejorando de manera continua lo que se ha hecho antes y dominando cada paso antes de continuar a otro en un proceso. Se trata de organizaciones que recurren al aprendizaje por medio de la experiencia directa así como de la explotación y mejora de los procedimientos existentes.

Ahora presentamos los ítems desarrollados por Yeung et al. (2000) relacionados con los estilos de aprendizaje:

CUADRO 5.4. Reactivos relacionados con el estilo de aprendizaje

ESTILO EXPERIMENTADOR
EE1. Nos empeñamos en probar muchas ideas nuevas incluso a riesgo de ponerlas en práctica antes de que estén plenamente definidas
EE2. Probamos muchas ideas nuevas, nos gusta experimentar
ESTILO INNOVADOR
EI1. Queremos ser los primeros del mercado en lanzar una idea o concepto nuevo.
EI2. Brindamos capacitación y tomamos cursos con el propósito de encontrar formas nuevas y mejores para trabajar
ESTILO IMITADOR
EM1. Queremos aprender de terceros y entrar en el mercado con un producto probado.
EM2 Esperamos a ver las tendencias de la moda y después sacamos modelos similares.
ESTILO EXPERTO
EX1 Nos esforzamos por tener a los empleados más preparados técnicamente.
EX2. Desarrollamos manuales de descripción de tareas para cada puesto dentro de la empresa.

Fuente: Yeung et al. (2000)

5.2.4.4. Resultados de la empresa.

Entendemos por resultados tanto los resultados generales de la empresa en comparación con los principales competidores así como las utilidades definidas en términos financieros en relación con las metas fijadas por la misma empresa.

Cuando se habla de resultados, en varias investigaciones se pregunta de manera directa sobre el volumen de ventas y/o las utilidades netas de la empresa (Belausteguigoitia, 2000); sin embargo, esto puede implicar un riesgo de sesgo en una pregunta elaborada de forma tan directa, por lo cual seguimos el ejemplo de Yeung et al. (2000), y planteamos las preguntas con el propósito de medir por un lado, las percepciones de los directivos y de los empleados, sobre los resultados, tanto financieros como no financieros, de la empresa en comparación con sus principales competidores, en este rubro dichos autores incluyen los siguientes reactivos: sistemas y equipo de cómputo, relaciones con los clientes; relaciones con los proveedores; relaciones con el gobierno; rotación de personal; mercadotecnia y ventas; capacidad de producción; volumen de ventas; utilidades y resultado financiero general .

Por otro lado, preguntamos sobre los resultados financieros específicamente, pero esta vez en relación con sus propios objetivos, en este punto Yeung et al. (2000) incluye: volumen de ventas; utilidades y resultado financiero en general.

A continuación presentamos los reactivos de esta sección correspondientes a la variable resultados:

CUADRO 5.5. Reactivos relacionados con la percepción de resultados de la empresa

RESULTADOS GENERALES EN COMPARACIÓN CON LOS PRINCIPALES COMPETIDORES
RG1. En relación con nuestros principales competidores tenemos mucho peores sistemas y equipos de cómputo (R)
RG2. En el último año, hemos obtenido mejores relaciones con los clientes que la competencia
RG3. En el último año, hemos obtenido mejores relaciones con los proveedores que la competencia
RG4. En el último año, hemos desarrollado mejores relaciones con el gobierno que la competencia
RG5. Tenemos mayor rotación de personal que la competencia (R)
RG6. En el último año, hemos desarrollado mejores estrategias de ventas y mercadotecnia que la competencia
RG7. En relación con nuestros principales competidores, tenemos mejor capacidad de producción.
RG8. Tenemos más altos volúmenes de ventas que la competencia
RG9. Tenemos menos utilidades que la competencia (R)
RG10. En general, tenemos mejores resultados financieros que la competencia.
RESULTADOS FINANCIEROS EN RELACIÓN A LAS METAS FIJADAS POR LA MISMA EMPRESA.
RF1. En relación con los objetivos que establecimos hace un año, sobrepasamos el objetivo de ventas
RF2. En relación con los objetivos planteados hace un año, quedamos muy lejos de alcanzar nuestras metas de utilidades (R)
RF3. En relación a las metas que nos planteamos hace un año, nuestro resultado financiero ha sido mucho mejor.

Fuente: Yeung et al. (2000)

RG: Resultados generales; RF: Resultados financieros; (R) Pregunta inversa

5.2.4.5. Características de los encuestados.

Características demográficas:

- Sexo: Los encuestadores anotaron, sin preguntar, el género del entrevistado.
- Edad: Se preguntó de manera directa la edad del entrevistado.

Variables de la función:

- Puesto: La variable puesto, considera las siguientes categorías:
 - Directivo: Persona encargada de la administración de la empresa, en algunos casos se trataba del dueño o de alguno de sus familiares
 - Supervisor: Persona encargada de alguna o algunas de las áreas del proceso de manufactura del calzado.

- Obrero: Persona responsable de ejecutar funciones operativas de producción.
- Antigüedad: Especificación del encuestado del número de años en que se ha involucrado de manera activa con la empresa. Para ubicar las respuestas de este ítem, se definieron los siguientes rangos:
 - 1) De 0 a 3 años.
 - 2) De 4 a 7 años
 - 3) De 8 a 11 años
 - 4) De 12 a 15 años
 - 5) Más de 15 años

Clasificación de las empresas:

Para la clasificación que usamos en este trabajo, se tomaron como base los criterios establecidos por la Secretaría de Economía (2001) en lo referente al tamaño de la empresa en la industria, ya que el subsector calzado pertenece al ramo manufacturero (Cuadro 5.6).

Para esta investigación, sólo se tomará en cuenta a la micro, pequeña y mediana industria (PYME) del calzado del estado de Jalisco.

Cuadro 5.6. Clasificación de las empresas en México de acuerdo al número de empleados.

<i>Tamaño de la empresa</i>	<i>Industria</i>	<i>Comercio</i>	<i>Servicios</i>
Microempresa	1 a 30 empleados	1 a 5 empleados	1 a 20 empleados
Pequeña	31 a 100 empleados	6 a 20 empleados	21 a 50 empleados
Mediana	101 a 500 empleados	21 a 100 empleados	50 a 100 empleados
Grande	501-	101 -	101 -

Fuente: Banco de Información Sectorial /Establecimientos y Empleo (Secretaría de Economía, 2001)

5.2.5. Prueba piloto.

Una vez que seleccionamos los instrumentos de recolección de datos, procedimos a aplicar una prueba piloto del cuestionario completo entre quince micro empresarios del calzado donde mejoramos la redacción de varias preguntas. La aplicación de esta prueba se llevó a cabo entre el 24 y el 28 de marzo del 2003. Las preguntas que aparecen en la sección anterior ya incluyen la redacción mejorada porque no consideramos relevante incluir la primera versión de las preguntas. Esta prueba nos ayudó a definir la idoneidad del método y del instrumento por el cual nos decidimos. Con esta prueba quisimos aumentar la probabilidad de que los resultados finales fueran estadísticamente representativos (Schmelkes, 1998).

5.2.6. Validez y confiabilidad de la encuesta.

Todos los reactivos arriba mencionados se diseñaron usando una escala de tipo Likert, con las siguientes ponderaciones: 1 = totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = de acuerdo; y 5 = totalmente de acuerdo. A mayor puntuación, mayor la percepción de ese factor, sin embargo, como lo hicimos notar, algunos de los reactivos están expresados en forma inversa, por lo cual fue necesario invertirlos antes de la calificación.

La validez “se refiere a lo apropiado, significativo y útil de las inferencias específicas” obtenidas de las mediciones (American Psychological Association, 1985: 9). La validez puede ser considerada en tres acepciones diferentes (Kidder y Judd, 1986):

- La validez del constructo. Se refiere a establecer correctamente las medidas para los conceptos que van a ser estudiados. Esto se logra con las aplicaciones previas de los conceptos que constituyen los constructos de la investigación y que expusimos previamente. También se solicitó la ayuda del Dr. Ernesto Raúl González, director de la maestría en mercadotecnia de la Universidad de Guadalajara para que analizara las preguntas del cuestionario y asegurarnos de que se incluyeran los aspectos que se querían medir en la investigación, para de esta manera lograr una validez de contenido (Dooley, 2001: 90).
- Validez interna. Este tipo de validación se usa sólo para estudios explicativos o causales, no para los descriptivos o exploratorios. Se refiere a la manera como se establecen relaciones causales para distinguirlas de las relaciones espurias. En el capítulo de resultados se establecen las mediciones de la estadística inferencial usadas en la investigación. En este trabajo, debido a que las escalas fueron usadas en varias investigaciones tanto en México como en diversos países, así como en posteriores aplicaciones (Witt, Treadway y Ferris, 2004; Fields, 2002; Kacman y Carlson, 1997; Meyer y Allen, 1991; Yeung et al., 2000; Belausteguigoitia, 2000; Mercado, 2002; Arias Galicia, 2005), se usó una convalidación lógica, ya que se determinó que el instrumento había sido suficientemente probado por experiencias previas⁷ (Schmelkes, 1998).
- Validez externa. Establece el dominio en el cual los hallazgos del estudio pueden ser generalizados. En este trabajo, al seleccionar la población para la encuesta, se planteó como objetivo la generalización a las empresas del cuero y calzado del estado de Jalisco. Sin embargo los resultados pueden servir de base para estudios de la Pyme en general.

La confiabilidad se refiere al grado en que los resultados de la investigación se encuentran “libres de errores de medición” (American Psychological Association, 1985: 19) y que las operaciones del estudio, tales como la recolección de datos, pueden ser repetidas con resultados similares; como hemos dicho, tenemos el antecedente de la aplicación de las escalas mencionadas en otras investigaciones, tanto realizadas en México, como en otros países y se han obtenido resultados similares.

⁷ La convalidación lógica se usa cuando las preguntas o el cuestionario ya se han probado (Schmelkes, 1998: 142). Como lo hemos dicho: el compromiso se ha medido de manera extensa en México; el tipo de aprendizaje y las tácticas políticas ya se han usado en otros países. No encontramos un instrumento que midiera las tres variables al mismo tiempo en una investigación realizada en México.

Otro camino para analizar la confiabilidad es investigar la cantidad de error que existe en un instrumento; en otras palabras, la confiabilidad también se puede entender como la ausencia relativa de errores de medición en un instrumento. En el presente trabajo la confiabilidad fue determinada usando el valor *Alpha de Cronbach* estandarizada (cuadro 5.7).

Cuadro 5.7. Resumen de los valores alfa obtenidos por cada variable

CLAVE	VARIABLE	Alpha
	Percepción de la dimensión política	
CPG	Conducta política general	.8924
CPP	Conducta política de permanencia	.7776
PP	Pagos y promociones	.6796
	Compromiso organizacional	
AC	Compromiso afectivo	.5937
NC	Compromiso normativo	.5255
CC	Compromiso de continuidad	.2820
	Estilos de aprendizaje	
EE	Estilo experimentador	.8522
EI	Estilo innovador	.8557
EM	Estilo imitador	.6810
EX	Estilo experto	.8689
	Resultados	
RE	Resultados	.8331
	Confiabilidad de todo el instrumento	.8371

Fuente: Resultados de la aplicación de la encuesta

Además del valor alpha, los resultados también reportan cuál sería el valor si se eliminara cada uno de los reactivos que componen una variable, lo que resulta conveniente ya que se puede estimar la conveniencia de descartar algún reactivo para aumentar el índice de confiabilidad.

Los coeficientes de confiabilidad oscilan entre un valor mínimo de cero y un valor máximo de uno; donde el coeficiente cero significa nula confiabilidad y el uno, representa un máximo de confiabilidad o confiabilidad total (Dooley, 2001). La única variable que registra un alfa muy baja, de menos de .50 fue la de Compromiso de Continuidad (CC), que corresponde a resultados similares en su aplicación a nivel internacional y en sus aplicaciones en México. En la investigación de Arias Galicia (2005) el índice alfa para el compromiso afectivo fue de .63, para el normativo de .59 y para el de continuidad fue de .54, resultados consistentes con otras investigaciones donde la confiabilidad del compromiso de continuidad ha resultado baja de manera reiterada (Belausteguigoitia, 2000; Mercado, 2002). La confiabilidad de todo el instrumento (.8371) es muy alta, incluso superior al instrumento de investigaciones similares, el mismo índice fue de .7197 en el trabajo de Belausteguigoitia (2000); dicho resultado también resulta alto en comparación con la aplicación del mismo instrumento fuera de México (Fields, 2002).

5.2.7. Recogida, captura y procesamiento estadístico.

Además de realizar veinte visitas a empresas de manera personal, se contó con la ayuda de 45 estudiantes del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara, todos formaban parte de la materia: Investigación de mercados. Los estudiantes fueron capacitados en clase, además de acompañar a los equipos en sus primeras visitas en el trabajo de campo, mismo que se realizó desde la segunda quincena de abril y hasta la primera quincena de junio del 2003.

Los primeros encuestados fueron algunos de los miembros de la Cámara de la Industria del Calzado del estado de Jalisco, pero debido a que más del 30% de los mismos no fueron localizados, se recurrió a la técnica de *bola de nieve* donde se pidió a los entrevistados los nombres y teléfonos de otros empresarios para así poder completar las 134 empresas que constituyeron la población.

Cabe mencionar la falta de colaboración y disposición de la mayoría de las empresas contactadas para dar información; fueron muchos los casos donde se negaba el acceso a los estudiantes por creer que se revelaría su ubicación a la SHCP⁸ o al IMSS⁹.

Se realizó una doble captura de los datos recolectados para realizar comparaciones que permitieran determinar posibles errores en este proceso; en la captura de datos se utilizó el software Excel versión 2002 del paquete Office XP. Para el análisis estadístico inicial de los datos, se utilizó el software estadístico SPSS, versión 13.0 y para el análisis de las ecuaciones estructurales se usó el paquete AMOS, versión 7.0, que es parte de la familia de productos de la empresa SPSS.

Para el análisis de los resultados de la encuesta se usaron análisis paramétricos debido a tres razones: que la distribución poblacional del universo tiene una distribución normal; el nivel de medición de las variables es por medio de intervalos y las poblaciones tienen una varianza homogénea. Por otro lado, las pruebas no paramétricas son menos poderosas ya que “típicamente requieren de muestras más grandes para obtener resultados que permitan al investigador rechazar la hipótesis nula”¹⁰ (Leedey y Ormond, 1985: 276-277)

La prueba estadística empleada para establecer relación entre las variables estudiadas en la encuesta, es la correlación de Pearson (r) ya que de esta manera determinamos la existencia o ausencia de relación lineal entre variables continuas (Dooley, 2001). En la presente investigación se determinaron las correlaciones de Pearson entre las variables: percepción de las tácticas políticas, compromiso en sus tres componentes, los cuatro estilos de aprendizaje, y los resultados percibidos por los integrantes de las empresas.

Se usó esta prueba debido a que en investigaciones que también, incluidas aquellas realizadas en México (Belausteguigoitia, 2000; Mercado, 2002; Arias Galicia, 2005), se

⁸ Secretaría de Hacienda y Crédito Público, organismo mexicano responsable de la recaudación de impuestos

⁹ Tal como lo dijimos antes, los trabajadores del sector calzado no se pueden considerar como trabajadores “de planta” en el sentido que no están registrados ante el IMSS; sin embargo se les ofrece en la mayoría de las empresas investigadas, prestaciones tales como; vales de despensa, servicio médico, bonos por puntualidad o productividad, etc.

¹⁰ Traducción del autor

consideran a las variables medidas con escalas de Likert como variables de intervalos o de razón, y además considerando que dichos autores también utilizan el coeficiente de correlación Pearson para comprobar o rechazar hipótesis.

La prueba en sí, no considera a una variable como independiente y otra como dependiente, ya que no evalúa la causalidad; la noción de causa y efecto es posible establecerla de manera teórica, pero la prueba no considera dicha causalidad. El coeficiente de correlación de Pearson se calcula a partir de las puntuaciones obtenidas en una muestra en dos variables; se relacionan las puntuaciones obtenidas de una variable con las puntuaciones obtenidas de otra variable en los mismos sujetos y puede variar de -1.00 hasta +1.00 (Pérez, 2001).

El signo aritmético indica la dirección de la correlación, ya sea esta positiva o negativa, y el valor numérico indica la magnitud de la correlación. Los principales programas estadísticos reportan si el coeficiente es o no significativo de la siguiente manera: si s (nivel de significancia) es menor del valor 0.05, se dice que el coeficiente es significativo al nivel de .05 (95% de confianza en que la correlación sea verdadera); si s es menor a 0.01 el coeficiente es significativo al nivel de 0.01 (99% de confianza de que la correlación sea verdadera) (Leedey y Ormond, 1985).

Para comprobar o rechazar algunos de los supuestos planteados, se utilizará la comparación entre las medias de cada variable, adicionalmente será incluido el análisis de varianza unidireccional o de una vía (*Anova one way*). Esta es una prueba estadística para analizar si mas de dos grupos difieren significativamente entre si en cuanto a sus medias y varianzas (Kidder y Judd, 1986). El análisis de varianza unidireccional se utiliza para tres o más grupos aunque también se pueden utilizar con dos grupos. El análisis de varianza unidireccional comprueba o rechaza la hipótesis de diferencia entre más de dos grupos; la hipótesis de investigación propone que los grupos difieren significativamente entre si y la hipótesis nula propone que los grupos no difieren significativamente entre sí. La variable independiente es categórica y la dependiente es por intervalos o razón (Sincich, 1996).

El hecho de que la variable independiente sea categórica significa que es posible formar grupos diferentes; puede ser una variable nominal, ordinal, de intervalos o de razón, pero en estos últimos dos casos, la variable debe reducirse a categorías, como en la investigación que aquí se presenta, por lo cual la variable de antigüedad se planteó en las siguientes categorías: de 0 a 3 años, de 4 a 7 años, de 8 a 11 años, de 12 a 15 años y más de 15 años.

El análisis de varianza unidireccional produce un valor conocido como F o razón F, que se basa en una distribución muestral, conocida como distribución F; la razón F compara las variaciones en las puntuaciones debidas a dos diferentes fuentes: variaciones entre los grupos que se comparan y variaciones dentro de los grupos (Sincich, 1996). En las tablas que presentaremos este valor se proporciona en la columna denominada “Razón F”, la significación de dicho resultado, que proporciona automáticamente el SPSS, lo encontramos en la columna de la extrema derecha de la tabla con el nombre “Sig. de F” (Pérez, 2001).

Cuando F resulta significativa nos indica que los grupos difieren significativamente entre sí y en esos casos se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis

nula. Si el valor es menor que 0.05 es significativo a este nivel (95% de confianza), y si es menor que 0.01 es significativo también a este nivel (99% de confianza) (Sincich, 1996). Si no hubiéramos contado con el SPSS, simplemente se hubieran buscado la significancia en una tabla estadística denominada *Tabla de distribución F*, el valor exacto de F que obtenemos en dicha tabla depende de los grados de libertad asociados, tanto los referentes a los grados entre grupos como a los grados intra grupos (Pérez, 2001). Todos estos datos los encontraremos en las tablas que presentaremos en el anexo 1 de este trabajo.

Puesto que el análisis de correlación, como vimos párrafos arriba, nos alerta sobre la fuerza de la asociación y la dirección de la relación entre las variables, para poder profundizar en la descripción de la relación entre dichas variables del estudio, aplicaremos el análisis de regresión múltiple. Ésta es una técnica con la cual se analiza la relación lineal entre un variable dependiente y variables independientes múltiples mediante la estimación de los coeficientes de la ecuación de una línea recta (Hair, Bush y Ortinau, 2003: 576). Se introducen variables independientes múltiples en el mismo tipo de ecuación de regresión y por cada variable se calcula un coeficiente de regresión independiente que nos muestra su relación con la variable dependiente.

Después de estimar los coeficientes de regresión calcularemos la significancia estadística de cada coeficiente, esto se hace calculando la cantidad de la variación de cada variable dependiente y se compara con la variación total en la medida dependiente. De esta comparación resulta la estadística F del modelo. Una estadística F mayor indica que el modelo de regresión tiene más varianza en la variable dependiente que varianza de error (Ibíd.: 577).

El análisis de correlación de Pearson, el de regresión múltiple y el análisis ANOVA de una vía, son los análisis estadísticos más frecuentes y, en la mayoría de los casos, los únicos realizados en la revisión de la literatura sobre las variables analizadas ya que los investigadores los han considerado suficientes para aceptar o rechazar las hipótesis planteadas, tanto al analizar las tácticas políticas (Ferris et al., 1996a y 1996b; Kacmar y Carlson, 1997; Butcher y Clarke, 2002) como el compromiso organizacional (Cook y Wall, 1980; Cohen y Hudecek, 1993; Meyer, Allen y Smith, 1993; Becker et al., 1996; Balfour y Wechsler, 1996; Harrison y Hubbard, 1998) o al analizar ambas variables en el mismo estudio (Wilson, 1995, 1999; Randall et al., 1999; Witt, Treadway y Ferris, 2004).

5.2.8. Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM).

Las técnicas estadísticas descritas en el apartado anterior nos fueron útiles como parte de un análisis exploratorio pero se requería un método para probar relaciones preestablecidas como las que planteamos en las hipótesis, es por ello que se aplicó el modelo de ecuaciones estructurales, ya que es una metodología cuyo objetivo es el análisis confirmatorio (Hair et al., 2006). Las técnicas estadísticas multivariantes tienen por objetivo aumentar la capacidad de explicación del investigador. Sin embargo, algunas técnicas como la regresión múltiple, discutida en la sección anterior, o el análisis factorial, tienen una limitante: sólo pueden examinar una relación entre variables al mismo tiempo. Incluso las técnicas que toman en cuenta varias variables dependientes, como el análisis multivariante de la varianza y el análisis canónico,

siguen representando sólo una única relación entre variables, por eso es que incluimos en esta tesis la técnica del modelo de ecuaciones estructurales (SEM, por sus siglas en inglés), también llamado modelo LISREL (Linear Structural Relation Model) que es una extensión de las técnicas multivariantes como la regresión múltiple y el análisis factorial, ya que supone que las variables observadas siguen un modelo factorial y por lo tanto permite examinar simultáneamente una serie de relaciones de dependencia (Peña, 2002: 507).

El modelo de ecuaciones estructurales es un “conjunto de técnicas estadísticas que permiten examinar relaciones entre una o mas variables independientes, sean continuas o discretas, y una o mas variables dependientes, continuas o discretas” (Ullman, 2001: 653). A pesar de que se trata de un desarrollo reciente (en la bibliografía especializada apenas se empieza a hablar del SEM, desde mediados de los años 80 del siglo pasado), este método ha tenido amplia aceptación en diferentes áreas del conocimiento.

SEM ha sido usado en casi todos los campos concebibles de estudio, incluyendo la educación, mercadotecnia, psicología, administración, salud, demografía, comportamiento organizacional, biología e incluso genética. Existen dos razones para su atractivo a tan diversas áreas: 1) provee un método concreto y estadísticamente efectivo para abordar relaciones múltiples de manera simultánea y 2) su habilidad para entender las relaciones entre variables de manera comprensiva, para brindar una transición entre el análisis exploratorio y el confirmatorio. Esta transición es el resultado de grandes esfuerzos en todas las áreas de estudio para desarrollar un acercamiento más sistemático y holístico a los problemas de estudio¹¹ (Hair et al., 1998: 578)

El SEM es resultado de la evolución de varias aproximaciones metodológicas desarrolladas por diferentes disciplinas: el análisis de variables latentes o no observables de la psicología, los modelos de ecuaciones simultáneas de la economía y el análisis de senderos (*path analysis*) de la sociología, introducido éste último desde los años 30 del siglo pasado (Timm, 2002).

Así pues, SEM integra de manera simultánea una serie de ecuaciones de regresión múltiple diferentes pero a la vez interdependientes, ya que las variables que son dependientes en una relación pueden ser independientes en otra relación dentro del mismo modelo. Debido a su reciente popularidad en tan diferentes ramas del conocimiento, se pueden encontrar autores que difieren al tratar de definir qué incluye el SEM. Para Ullman (2001), SEM es otra manera de llamar a la modelación causal, al análisis causal, al modelado de ecuaciones simultáneas, al análisis de estructuras de covarianza, al análisis de senderos (PA, por sus siglas en inglés) o al análisis factorial confirmatorio (CFA, por sus siglas en inglés). Por su parte para Timm (2002), el SEM incluye al CFA y al PA, pero no son sinónimos. Para Hair et al. (1998) el SEM puede usarse como medio de estimación de otros modelos multivariantes como regresión, componentes principales, correlación canónica e incluso MANOVA.

De cualquier manera, todas las técnicas SEM se distinguen por tres características: 1) la estimación de relaciones de dependencia múltiples y cruzadas; 2) la capacidad de representar conceptos no observados en estas relaciones y tener en cuenta el error de

¹¹ Traducción del autor.

medida en el proceso de estimación; y 3) la definición de un modelo para explicar el conjunto completo de las relaciones (Hair et al., 2006: 711).

La falta de confirmación de una o varias hipótesis establecidas en el SEM concluye en el replanteamiento del modelo, para mantener tanto un significado lógico, como una significancia estadística; cualquier modificación al modelo inicial conduce forzosamente a la repetición de todo el análisis estadístico. El proceso de análisis termina en el momento en que se consigue un modelo con un nivel de ajuste (global o parcial) igual o superior al establecido por el investigador (Babin, 2007).

El SEM además de estimar relaciones múltiples, como dijimos, permite introducir conceptos o variables latentes al análisis. Una variable latente es un concepto supuesto y no observado que sólo puede ser aproximado mediante variables medibles u observables. De esta manera se pueden realizar estimaciones más precisas de los coeficientes estructurales. Es por ello que algunos autores consideran al SEM como la más importante revolución estadística que haya ocurrido en el desarrollo de las ciencias sociales (Luque Martínez y Barrio García, 2000: 490).

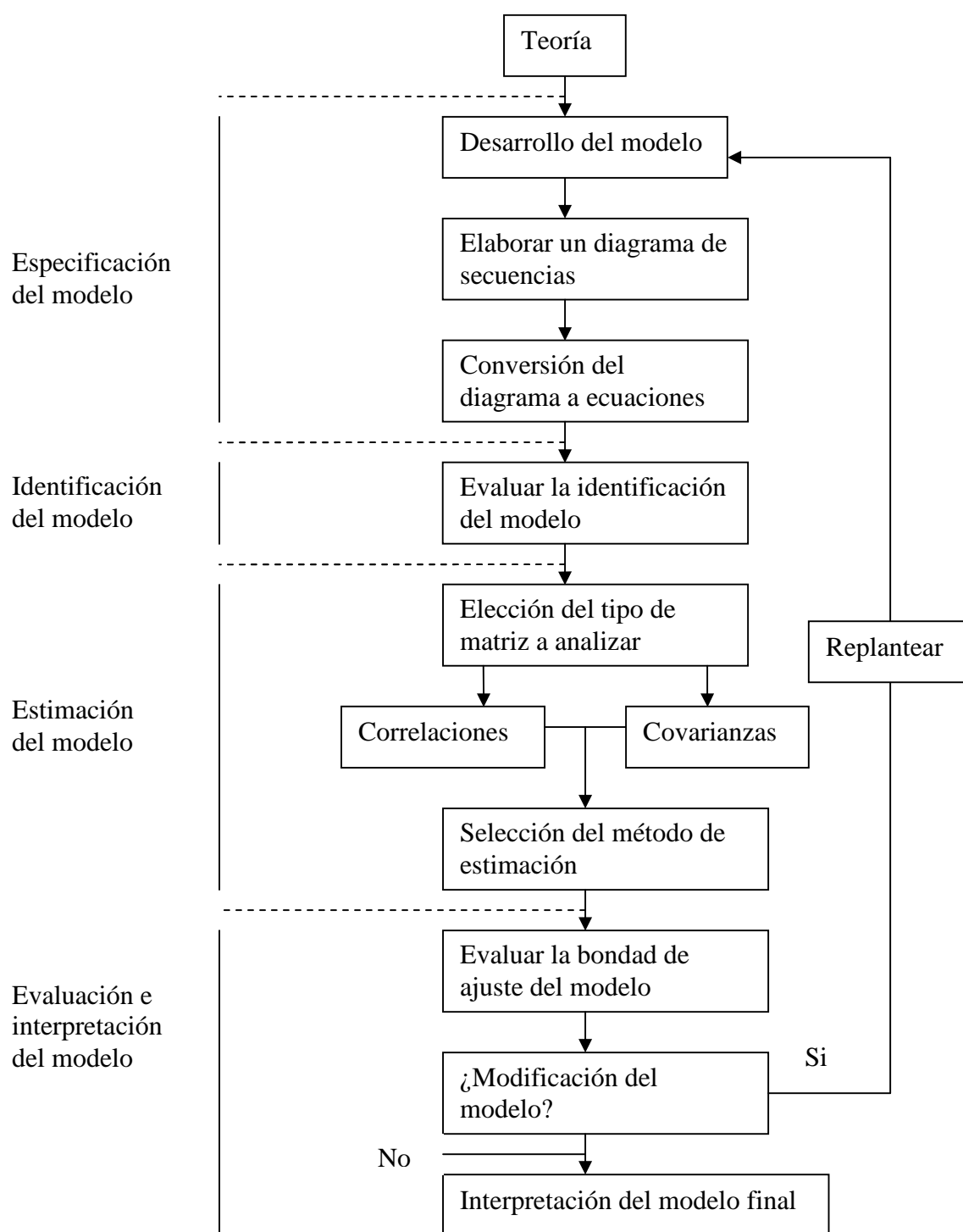
La flexibilidad del SEM permite seguir estrategias diferentes de acuerdo a los objetivos de la investigación. Existen tres estrategias básicas:

- 1) la estrategia de modelos rivales;
- 2) la estrategia de desarrollo del modelo y
- 3) la estrategia de modelización confirmatoria.

La estrategia de modelos rivales permite evaluar el modelo estimado con modelos alternativos. La estrategia de desarrollo del modelo, aunque propone un modelo, la idea es mejorarlo a partir de modificaciones de los modelos de medida y/o estructurales. Finalmente, la estrategia de modelización confirmatoria, que es la estrategia seleccionada para este trabajo, es la aplicación más directa del SEM, donde se propone un modelo aislado y el SEM se utiliza para evaluar su significación estadística (Hair et al., 2006).

En la figura 5.1 podemos observar el desarrollo de un modelo de ecuaciones estructurales, que se lleva a cabo en cuatro grandes fases: la especificación, la identificación, la estimación y la evaluación de dicho modelo.

Figura 5.1. Etapas del proceso de desarrollo de un modelo de ecuaciones estructurales



Fuente: Elaboración propia a partir de Hair et al., (2006) y de Barrio y Luque, (2000)

Habíamos dicho antes que la ciencia es, de acuerdo con Sanguinetti (1994), el conocimiento ordenado de los entes por medio de sus causas, y exactamente el concepto de causalidad está en el centro de la construcción de explicaciones; comprenderlo es esencial para formular resultados de investigación con estilo explicativo, como el

presente trabajo, ya que buscamos evitar el empirismo que sólo se enfoca en las relaciones simples entre variables. La modelización de ecuaciones estructurales se fundamenta en relaciones causales, en las que el cambio en una variable se supone que produce un cambio en otra variable. Se encuentra este tipo de enunciado cuando se define una relación de dependencia, tal y como se encuentra en el análisis de regresión.

Existen diferentes tipos de relaciones causales (George y Bennett, 2005; Luque Martínez y Barrio García, 2000), pueden ser: simples, circulares, complejas y enigmáticas. En las relaciones causales simples, ciertas variables son necesarias y suficientes para que ocurra un determinado resultado. La causalidad circular se presenta cuando la relación entre dos variables es recíproca, es decir, ambas variables son dependientes e independientes a la vez. En las relaciones complejas interactúan variables causales mutuamente dependientes, como en esta investigación, donde interactúan las tácticas políticas, el aprendizaje organizativo y el compromiso. Las relaciones enigmáticas son de diversos tipos, por ejemplo, relaciones no lineales, muy difíciles de estudiar, o situaciones de efectos desproporcionados, donde pequeños cambios producen grandes consecuencias. Para estudiar las relaciones enigmáticas creemos que se debe desarrollar métodos nuevos de investigación, por lo tanto, en este trabajo nos quedaremos con las relaciones complejas que se presentan en la industria del calzado.

La relevancia y la solidez de la relación de causalidad entre dos variables o más variables no descansan en los métodos estadísticos seleccionados sino en la justificación teórica ofrecida por el investigador, sin embargo es importante señalar que el problema de error de especificación, caracterizado por la omisión de una o más variables predictivas claves, es el más crítico en el desarrollo de modelos de fundamentación teórica. La consecuencia de omitir una variable significativa consiste en sesgar la evaluación de la importancia de otras variables (Hair et al., 2006).

5.3. METODOLOGÍA CUALITATIVA.

5.3.1. Diseño del estudio de caso.

Después de la aplicación de la encuesta, usamos una técnica cualitativa que complementara los datos recabados y aplicamos el estudio de caso. Nos decidimos por esta estrategia ya que queríamos cubrir las condiciones del contexto de la industria jalisciense del calzado. Además de que encontramos experiencias previas en estudios de caso aplicados al aprendizaje organizativo en México: en la Cervecería Cuauhtemoc Moctezuma (Vera Cruz, 2003), el Grupo Vitro (Dutrénit, 2003) y una empresa del sector curtidor (Arias, 2003), trabajos que consideran válido el estudio de caso como una forma de acercarse a este fenómeno.

El estudio de caso, más que una técnica, se trata de una estrategia de investigación, por lo cual involucra diversos métodos.

El estudio de caso es un método principal. Dentro del cual se utilizan diferentes submétodos como: entrevistas, observaciones, análisis de documentos y registros, muestras y otros más¹² (énfasis en el original. Gillham, 2000: 13).

Para elaborar el estudio de caso tomamos en cuenta el método desarrollado y probado por diversos autores (Blaxter, Hughes y Tight, 2000; Eisenhardt, 1989; George y Bennett, 2005; Gilham, 2000; Stake, 1999; Yin, 2003, 2004; entre otros), que generalmente involucra las siguientes etapas:

- a) Definición de la pregunta de investigación. Sin una pregunta que guíe la investigación será muy fácil perderse entre los datos que ofrecerán las entrevistas, los archivos y las encuestas, sin importar que se trate de una sola empresa. Una especificación *a priori* de los constructos (en este caso: el aprendizaje organizativo, el compromiso hacia la empresa y las tácticas políticas) será de utilidad para orientar los esfuerzos del investigador.
- b) Organización de detalles sobre el caso. Los hechos se organizan en una secuencia lógica, por ejemplo la cronológica.
- c) Categorización de los datos. Se identifican categorías que ayuden a organizar los datos en grupos significativos.
- d) Interpretación de datos particulares. Se examinan documentos específicos, sucesos o cualquier dato aislado que nos ayude a comprender mejor el caso.
- e) Identificación de patrones. La interpretación de los datos nos debe llevar a encontrar algunas líneas recurrentes para caracterizar mejor el caso.
- f) Síntesis y generalización. Se construye un panorama general del caso y se ofrecen las conclusiones para encontrara implicaciones que nos lleven más allá del caso específico.

Sin embargo, tal como lo sugiere Yin (2003, 2004), en la elaboración del trabajo de investigación sólo incluiremos una descripción detallada de los hechos relacionados con el caso; una breve descripción de los hallazgos; la discusión sobre los patrones encontrados; y una conexión sobre la manera en que el estudio de caso contribuye con la teoría o con líneas más generales de investigación.

Tanto los métodos cuantitativos como cualitativos empleados en el presente estudio, buscan hacer avanzar la teoría mediante análisis verificables empíricamente. Sin embargo, la lógica del método es distinta entre ellos en cuanto a la selección de muestras, la operacionalización de variables y el uso de la inferencia, específicamente, el estudio de caso propone la generalización y la inferencia “hacia la teoría” y no hacia otros casos (George y Bennett, 2005: 6).

Ignorar lo particular de esta lógica lleva a una crítica frecuente: el caso no permite generalizar sus conclusiones a una población. Una forma de evitar este problema es considerar al caso como una etapa preliminar del estudio que luego buscará resultados generales por medio de la estadística. Sin embargo, para el presente trabajo, buscamos una solución diferente: lo que se busca no es la generalización de los datos recabados en el caso sino comprobar lo plausible en la lógica del análisis, ya que la inferencia lógica es epistemológicamente independiente de la inferencia estadística.

¹² Traducción del autor

En la inferencia lógica, que algunos llaman científica o causal (Mitchell, 1983), el investigador postula o descubre relaciones entre características, en el marco de un esquema conceptual explicativo. La relevancia del caso y su carácter explicativo no proviene de las inferencias estadísticas sino lógicas y se extiende a otros casos por la fortaleza del razonamiento que expone el investigador.

El método de caso viene de la teoría y acude hacia ella; antes de iniciar el trabajo de campo, el estudio de este trabajo fue precedido por el desarrollo de una teoría que permitiera la observación. Todo buen diseño de investigación incorpora una teoría, en este trabajo el marco teórico se planteó en los primeros dos capítulos y nos sirvió como un plano general para la búsqueda de datos, su tratamiento e interpretación.

5.3.2. Unidad de análisis.

Por su parte, en el estudio de caso los diseños pueden ser de un caso simple o de múltiples casos y, por otra parte, holísticos o encapsulados, según se use una o varias unidades de análisis (Yin, 2003). Estos diseños se presentan en una matriz de dos dimensiones (cuadro 5.8)

Cuadro 5.8. Tipos de diseño para estudios de casos

	Diseños de caso único	Diseños de múltiples casos
Holístico (una sola unidad de análisis)	Tipo 1	Tipo 3
Encapsulado (múltiples unidades de análisis)	Tipo 2	Tipo 4

Fuente: elaboración propia basado en Yin, 2003:40

La unidad de análisis puede ser, entre muchas opciones: un individuo, una familia, un país o, como en esta tesis: una empresa. Si sólo se busca examinar la naturaleza general de una empresa o problema, como en este caso, se utiliza un enfoque holístico o tipo 1.

Los diseños simples o de caso único se usan cuando un caso crítico establece las circunstancias en que serían válidas ciertas proposiciones. Los diseños múltiples tienen la ventaja de que su evidencia es más convincente pero tienen la desventaja de que no permiten tratar con un caso revelatorio o crítico y además requieren de más recursos. Es por ello que optamos por un caso único, ya que encontramos un caso revelatorio (la empresa Arra) y además no contábamos con los recursos económicos para realizar un diseño de casos múltiples.

5.3.3. Validez y confiabilidad.

La validez de un estudio es la cualidad que lo hace creíble y da testimonio del rigor con que se realizó, es por ello que no sólo hacemos énfasis en este punto para la encuesta, como en el epígrafe anterior, sino también para el estudio de caso. La validez implica la relevancia del estudio con respecto a sus objetivos, así como su coherencia lógica entre sus componentes. La validez se va desarrollando a lo largo de todo el estudio, en cada una de sus etapas.

Un caso tendrá resultados válidos si los procesos se monitorean de manera adecuada, desde el diseño del caso y el desarrollo del trabajo de campo hasta la preparación del informe.

Así como en el apartado anterior, aquí consideramos diversos criterios de validación, son cuatro aspectos de la validez que se aplican en general a los estudios empíricos en las ciencias sociales: validez de la construcción conceptual o del constructo, validez interna, externa y la confiabilidad.

La **validez de los constructos** implica el asumir que podemos medir, aunque de manera imperfecta, las construcciones conceptuales. Dicho de otro modo, suponemos que cierta construcción conceptual, como el compromiso organizacional, las tácticas políticas o el aprendizaje organizativo, realmente existen y la validez de dichos constructos son una medida de cuán bien los estoy midiendo, de cuán bien los fenómenos observados en las empresas corresponden a los fenómenos reportados en la teoría. Yin (2003) sugiere algunas tácticas para aumentar la validez de los constructos, mismas que fueron aplicadas en el presente estudio sobre la industria del calzado: utilizar múltiples fuentes de evidencia (no sólo la encuesta, sino la entrevista y el análisis de archivos que ya referimos), establecer una cadena de evidencia y hacer que el borrador del caso lo revisen informantes clave (tanto empresarios del sector como expertos en el tema externos).

La **validez interna** es la lógica de la causalidad de un estudio explicativo y está relacionada con las inferencias que se realizan para determinar las causas de los fenómenos. Se empleó una de las herramientas más usadas para asegurar la validez interna de un estudio de caso: el análisis de series cronológicas (Trochim, 2006). Tanto para el análisis histórico, como para el método de casos, la verdad de un hecho se asigna con base en su probabilidad, más que en su plausibilidad o su mera posibilidad de ocurrencia; por probabilidad se entiende cuán verosímil resulta que un hecho haya ocurrido o no, sobre la base de cierta evidencia. Dicha probabilidad es ponderada y evaluada; los investigadores deben aplicar su juicio y fundamentar sus razonamientos por medio de la literatura teórica e incluir su experiencia en el área. La validez interna se refiere, entonces, a la realización de inferencias sobre la ocurrencia de eventos que el investigador no vio personalmente sino que se enteró de los mismos mediante entrevistas o analizando archivos. En este trabajo, antes de aceptar una inferencia como válida nos preguntamos: ¿es correcta?, ¿estamos considerando todas las hipótesis rivales plausibles? (Yin, 2003).

La **validez externa** establece el dominio al cual pueden generalizarse los hallazgos del estudio; en ocasiones se suele asociar la validez externa con la obtención de muestras estadísticamente representativas. En el estudio de caso, como mencionamos anteriormente, la validez que nos interesa es la que lleva la generalización analítica, por medio de la cual los resultados se generalizan hacia una teoría más amplia, que nos permita identificar en el futuro otros casos en que los resultados del primero sean válidos.

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización (...) Se destaca la unicidad y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de éste último (Stake, 1999: 20).

La **confiabilidad** demuestra que las estrategias y las acciones de un estudio pueden repetirse en otro momento y arrojar resultados similares. La confiabilidad está relacionada con la calidad de la medición; un estudio es más confiable en tanto mayor sea la consistencia de sus mediciones. Para asegurar la confiabilidad, en este capítulo y en el de resultados, reseñamos paso a paso las actividades que seguimos para realizar el estudio, tanto en la encuesta como en el caso.

Sin embargo, debemos tener presente posiciones alternativas ante la validación, como la de Weick (1989) quien afirma que las restricciones impuestas por los procesos de validación producen frecuentemente teorías triviales, ya que debilitan el proceso de creación de teorías, al restringir el papel que juegan la imaginación y el pensamiento especulativo. Según el mismo autor, la contribución de la ciencia social no radica en el conocimiento validado, sino en la sugerencia de posibles relaciones entre variables que hacen cambiar las perspectivas. Desde esta perspectiva, la plausibilidad debe ocupar las pruebas de validez recomendadas normalmente y revisadas tanto en este epígrafe como en el previo, posición con la que estamos de acuerdo, siempre y cuando no se abuse de la validación confiriendo una autoridad absoluta al juicio del investigador.

CAPÍTULO 6.

RESULTADOS RELEVANTES Y CONTRASTE DE LAS HIPÓTESIS.

En este capítulo se describen los resultados que se han obtenido a partir de la información recogida tanto con la metodología cuantitativa como con la cualitativa. El análisis de los datos, una vez realizado su examen descriptivo, se llevó a cabo en cinco fases. En la primera fase, se realiza un análisis preliminar necesario para asegurar de que no existen errores en la codificación de las variables y que se tratan correctamente los valores ausentes y comprobar la normalidad de las variables. En la segunda fase se examinan los factores iniciales eliminando aquellos ítems que presentan escaso peso factorial sobre los factores que se pretenden medir. La tercera fase depura y confirma la presencia de los factores obtenidos en el análisis factorial exploratorio con objeto de garantizar su validez. La cuarta fase se hizo un análisis confirmatorio, en este caso un Modelo de Ecuaciones Estructurales. Por último, se examina la veracidad de las hipótesis propuestas en el modelo de análisis.

6.1. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA METODOLOGÍA CUANTITATIVA.

6.1.1. Características de la población encuestada.

De las 134 empresas encuestadas, al momento de realizar el levantamiento, cerca del 69% de los encuestados fueron hombres. La industria del calzado en México se caracteriza por utilizar una mano de obra mayoritariamente masculina (Figura 6.1)¹.



Figura 6.1. Sexo del empleado

¹ En el anexo 1 se encuentran los cuadros con los datos estadísticos que dan origen a las gráficas presentadas en este capítulo.

La mitad de los encuestados tenían menos de 35 años cuando respondieron el cuestionario. Es una industria que emplea la mano de obra de gente joven, pero que no descuida la experiencia de colaboradores mayores: cerca del 27% de los encuestados tenían entre 36 y 45 años y un poco más del 22% cuenta con más de 46 años (Figura 6.2).

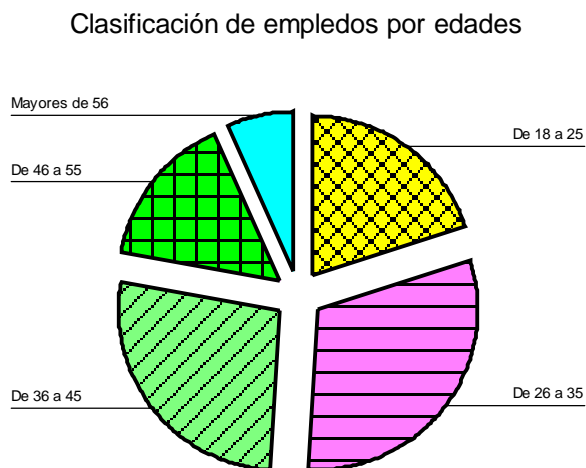


Figura 6.2. Clasificación de encuestados por edades

Debido a que los encuestadores ya habían concertado cita con los dueños, fueron atendidos por los mismos en un buen número de los casos y dieron la oportunidad de que se aplicaran el resto de las encuestas a los obreros, es por ello que el 13% de los encuestados son directivos, que involucran a los dueños o sus mandos directos, en la mayoría de los casos resultan ser sus hijos, hermanos o familiares cercanos; por eso los resultados tienen mayor validez que si sólo se hubiera entrevistado a empleados (58%). Además se incluyeron a otros tomadores de decisiones relevantes en la empresa como los supervisores (29%) (Figura 6.3).

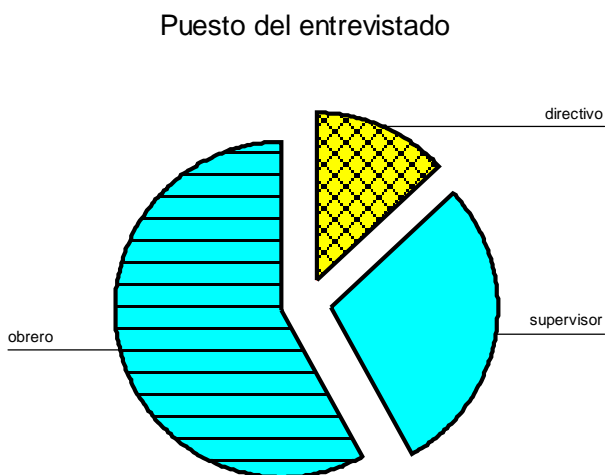


Figura 6.3. Puesto del entrevistado

La estabilidad en los empleos de esta industria no es muy alta ya que el 68.2% de los encuestados tenían menos de 7 años de antigüedad en la empresa, y tan sólo un 13.3% tenían más de 12 años (Figura 6.4). Este resultado es consistente con lo encontrado por otros estudios del sector y que atribuyen la alta rotación del personal a la presencia de maquiladoras transnacionales (Arechavala y Madrigal, 2003), así como al bajo sueldo pagado por los empresarios a los trabajadores (Secretaría de Economía, 2004).

Antigüedad del empleado

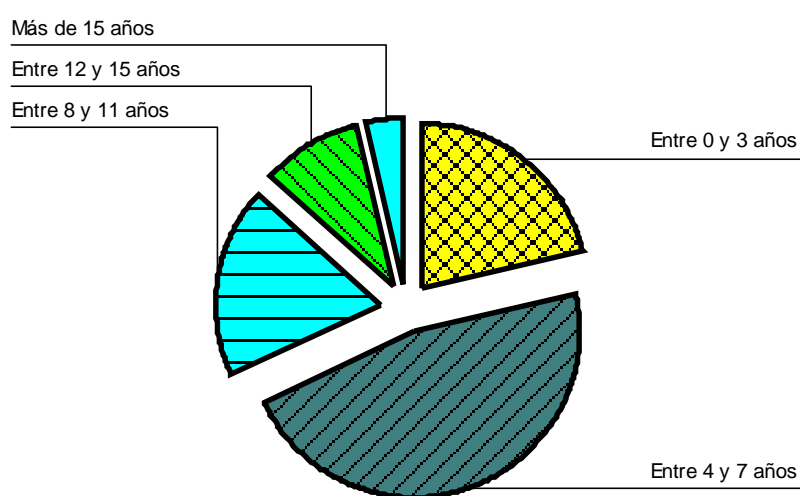


Figura 6.4. Antigüedad del empleado

Según hemos justificado anteriormente, nos centramos en este estudio en la PyME, por ser el sector mayoritario en cuanto al número de establecimientos en México. Dentro de esta clasificación, la gran mayoría son micro empresas (de entre 1 y 30 empleados); en el estudio este tamaño representa un 80% con 108 empresas investigadas (Figura 6.5); 16 pequeñas empresas (31 a 100 empleados) y 10 medianas empresas (101 a 500 empleados) con el 11.9% y el 7.5% respectivamente, complementan la población que estudiamos.

Clasificación de acuerdo a tamaño de la empresa

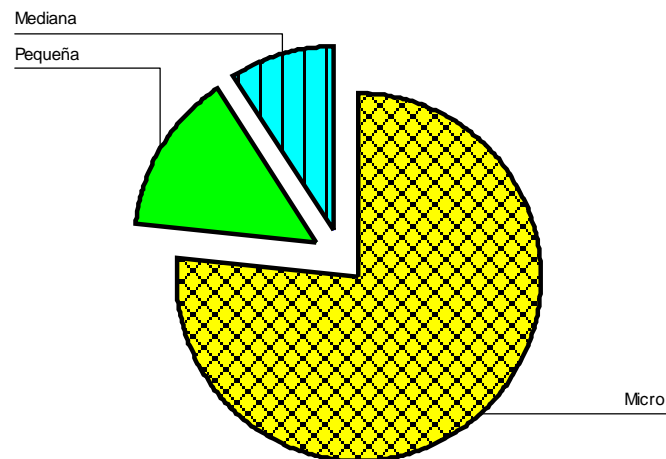


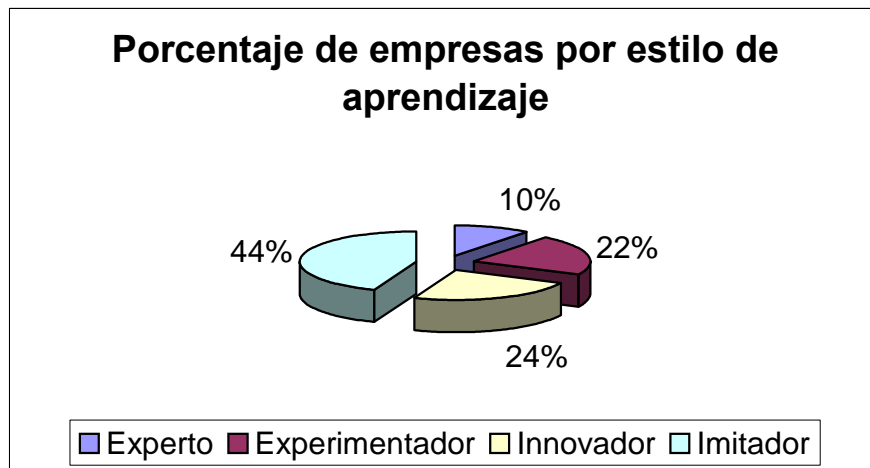
Figura 6.5. Clasificación de las empresas encuestadas por tamaño

La población estudiada resulta consistente con la estructura de este sector a nivel nacional, ya de acuerdo a los censos económicos de 1998, de las 7,6961 empresas de calzado, 91.4% son micro, 6.1% pequeñas, 2.2% medianas y 0.2% grandes. Al igual que la industria del cuero, la del calzado presenta una estructura en donde las empresas micro tienen una participación baja, de apenas el 34%, en la producción y el empleo a pesar de ser las más numerosas (Secretaría de Economía, 2004).

6.1.2. Correlación entre las tres variables principales del estudio con variables categóricas.

¿De qué manera aprenden los miembros de las empresas del calzado en Jalisco? Esta era una de las principales interrogantes que teníamos al inicio de la investigación, lamentablemente los resultados de la encuesta nos confirmaron lo que sospechábamos por la experiencia previa en el sector: las empresas aprenden fundamentalmente (44%) imitando tanto a sus competidores nacionales como a los modelos lanzados por los italianos y los españoles (Figura 6.6).

Figura 6.6 Clasificación de las empresas encuestadas por estilo de aprendizaje predominante



Después, hicimos el ejercicio de cruzar las tres principales variables: percepción de las tácticas políticas, compromiso organizacional y estilos de aprendizaje con las variables categóricas: género, edad, puesto, antigüedad, y tamaño de la empresa.

Al realizar el análisis de los datos entre la percepción de las tácticas políticas con la variable: sexo, no encontramos diferencias significativas, por lo que concluimos que tanto hombres como mujeres perciben por igual las tácticas políticas en el sector estudiado. De hecho, el género no ha resultado ser un factor determinante en estudios previos (DuBrin, 1991; Ferris et al., 1996a y 1996b; Kacmar y Ferris, 1993; Kacmar et al., 1999), lo que resulta consistente con lo encontrado en la investigación.

a) Edad.

En relación con la edad del empleado, el grupo de edades comprendido entre los 36 y los 45 años, resultó con la media más alta: 3.04 (cuadro 7.9)² con lo cual podemos decir que este grupo de edad cuenta con mayor sensibilidad a la percepción del ejercicio y las tácticas del poder. La tabla Anova de esta misma comparación nos muestra una alta diferencia significativa, del 0.001 en el comportamiento político general y en el sistema de promoción y recompensas, (cuadro 7.10). Esto quiere decir que el personal con edad entre 36 y 45 años detecta más fácilmente los juegos de poder en que se involucran sus compañeros de trabajo, sobre todo son sensibles al comportamiento político general y al sistema de promoción y recompensas (figura 6.7).

² Los cuadros con la comparación entre medias y las tablas Anova podrán localizarse en el anexo 1 de la tesis, capítulo 7. Se pueden distinguir los gráficos que están en el anexo por el inicio con el número 7. No están en el presente capítulo por economía de espacio.

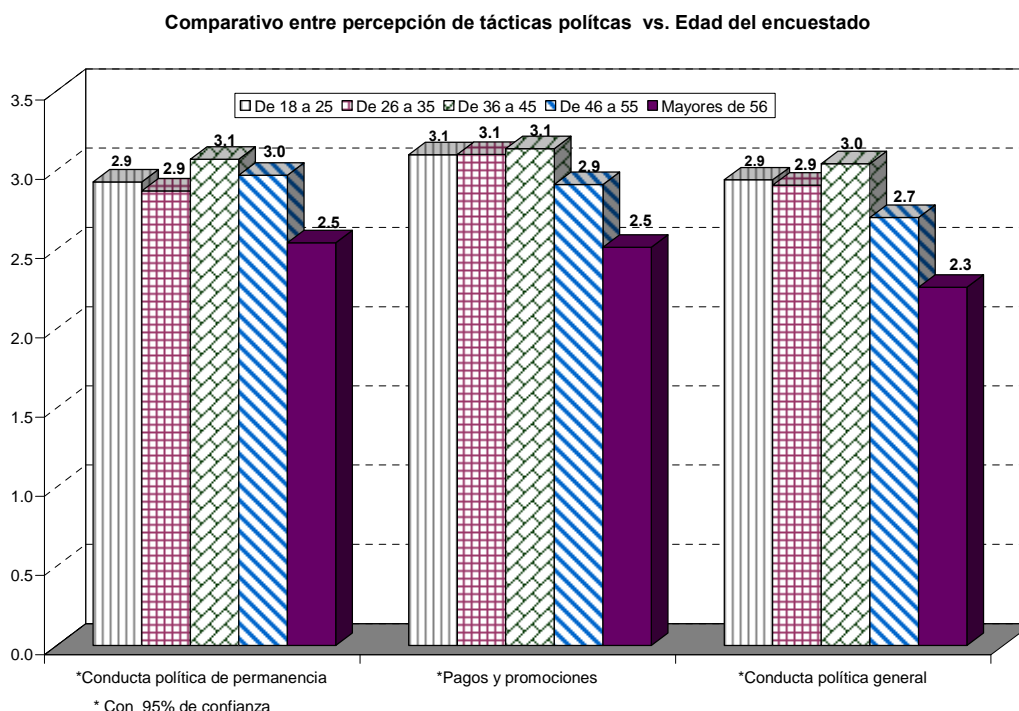


Figura 6.7. Comparativo entre las medias de tácticas políticas con edad

Este resultado es diferente del encontrado en una investigación realizada en Estados Unidos (Witt, Treadway y Ferris, 2004) donde se encontró que los trabajadores mayores de 40 años no presentaban diferencias estadísticas en sus respuestas relacionadas con la percepción del compromiso y el poder, y por el contrario, los empleados más jóvenes eran más sensibles a estas dos variables. En lo que sí coincidimos con la investigación mencionada es que los empleados de mayor edad (grupos de 46 a 55 y mayores de 56 años) disminuyen en su percepción o no le brindan tanta importancia a las tácticas políticas de sus compañeros.

Podemos afirmar que la edad es un factor que influye en la percepción de las tácticas políticas.

b) Puesto.

Suponíamos que la percepción de las tácticas políticas estaría directamente relacionada con el nivel jerárquico de la organización que ocupara el encuestado, pero no fue así, a pesar de que se incluyeron a tomadores de decisiones como los dueños y sus mandos directos (13%) además de los supervisores (29%). La diferencia entre las variables no se relaciona tanto con los niveles jerárquicos del encuestado, sino al interior de las variables de las tácticas políticas. La percepción del sistema de promociones y recompensas recibió de una manera consistente en todos los niveles jerárquicos, el más alto promedio de las medias (cuadro 7.11). La tabla Anova no arroja diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles analizados, por lo cual no incluimos la gráfica de barras.

c) Antigüedad.

Solamente se registró una diferencia estadísticamente significativa entre las medias del comportamiento político general y la antigüedad del empleado (Figura 6.8), por lo que podemos afirmar que es muy baja, pero existe una relación entre la percepción de la tácticas políticas, aunque sea sólo en uno de sus componentes, en relación con la antigüedad del encuestado, sobre todo entre aquellos que tienen entre 12 y 15 años de permanencia. (Ver cuadros 7.13 y 7.14). Si relacionamos este resultado con la edad, encontramos que la experiencia en la misma empresa no es tan importante como la edad del encuestado.

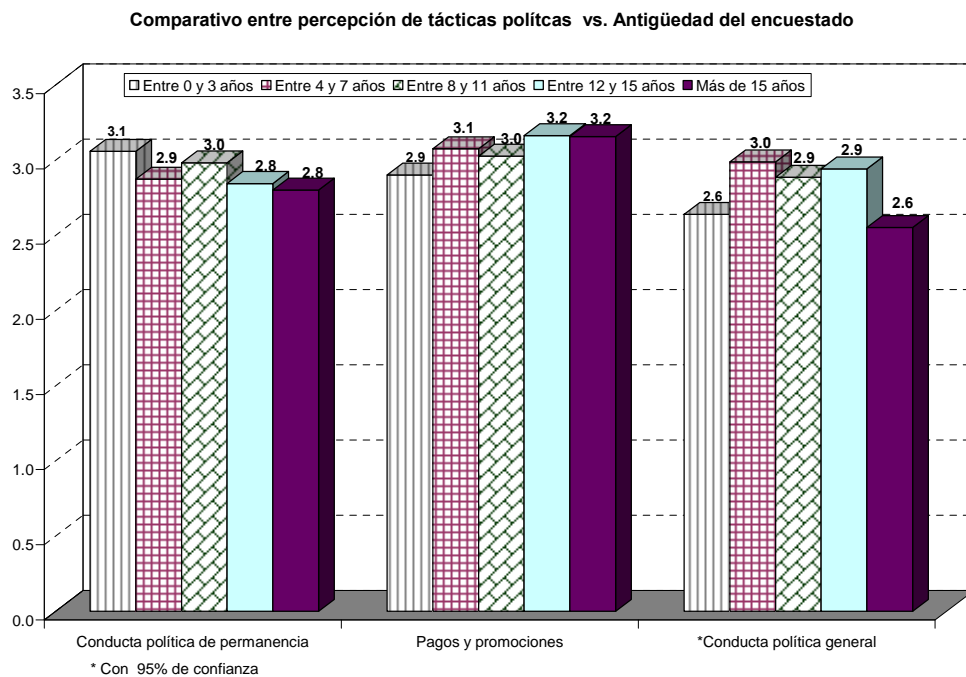


Figura 6.8. Comparativo entre las medias de tácticas políticas con antigüedad

d) Clasificación por tamaño de empresa.

Solo se registró una diferencia moderadamente significativa entre la percepción de la conducta política general y el tamaño de la empresa. Contrario a lo que hubiéramos esperado sobre una percepción más alta de las tácticas políticas entre más grande fuera la empresa esto sólo resultó cierto en la conducta política de permanencia ya que la conducta política general tiene una media más alta en la pequeña empresa, después en la micro y se registra la menor media en la empresa mediana. Por su parte, el sistema de pagos y promociones, el factor con las medias más altas (que consideramos el más politizado) tiene un empate en la micro y la pequeña y una media menor en la mediana empresa (cuadro 7.15 y figura 6.9).

Al analizar la significancia de F, de la prueba Anova de una vía, encontramos que la conducta política general arroja un valor de .059 por lo podemos aceptar al menos para este componente de las tácticas políticas, que sí tiene relación con el tamaño de la empresa (cuadro 7.16).

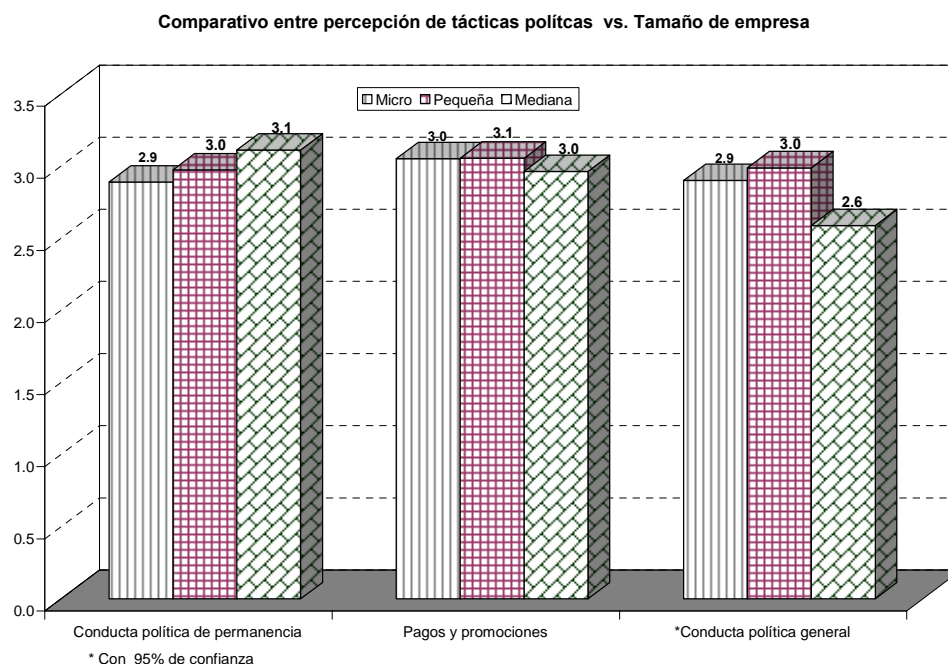


Figura 6.9. Comparativo entre las medias de tácticas políticas con tamaño de la empresa

En resumen, los empleados de entre 36 y 45 años, con antigüedad de entre 12 y 15 años, y sobre todo los que pertenecen a pequeñas empresas, son los más sensibles a las conductas políticas de sus compañeros.

Al igual que en el caso de la percepción de las tácticas políticas, también cruzamos la variable del compromiso con el sexo, la edad, el puesto, la antigüedad del empleado y el tamaño de la empresa para saber si existía alguna relación entre los mismos. A continuación presentamos los resultados.

Del mismo modo que en la percepción de las tácticas políticas, al hacer la corrida con la variable del género, no se encontró ningún tipo de relación con la percepción del compromiso. Los hombres y mujeres, al menos en lo encontrado por esta investigación, se comprometen de manera similar con sus lugares de trabajo. Resultados similares fueron encontrados por investigaciones relacionadas, tanto en México (Arias Galicia, 2005; Belausteguigoitia, 2000; Harrison y Hubbard, 1998; Mercado, 2002), como en otros países (Cheng, Jiang, y Riley, 2003; Hrebiniak y Allutto, 1972; Meyer y Smith, 2000; Witt, Treadway y Ferris, 2004).

a) Edad.

El compromiso afectivo y el normativo muestran valores de significancia de F en la edad de los empleados (cuadro 7.18). Este resultado indica una relación entre el compromiso afectivo y la edad del empleado. Las medias más altas las registró el compromiso normativo y curiosamente entre los empleados más jóvenes, de 18 a 25 años (Figura 6.10). Ya que la mayoría de ellos son aprendices del oficio, sienten

mayor compromiso normativo con la empresa que probablemente les dio la oportunidad de su primer empleo (cuadro 7.17)

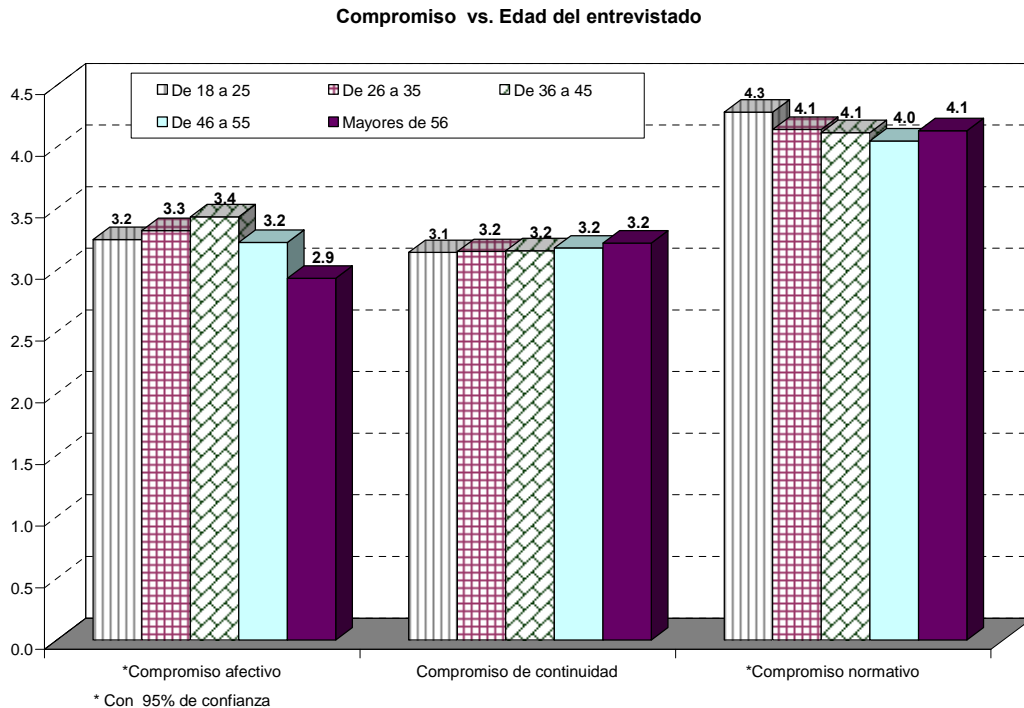


Figura 6.10. Comparativo entre las medias de compromiso con edad

b) Puesto.

En el análisis Anova de una vía, los valores de significancia de F presentan valores muy alejados de 0.0 en la variable puesto (cuadro 7.20), sin embargo, el análisis de medias nos muestra los valores más altos a nivel directivo (cuadro 7.19). Esto resulta lógico, ya que a mayor responsabilidad y cercanía con el dueño, normalmente corresponden los ingresos más altos y por lo tanto un mayor compromiso hacia el lugar de trabajo. Este resultado es consistente con el estudio elaborado por Belausteguigotia (2000) y Mercado (2002).

c) Antigüedad.

Encontramos un muy alto valor de significancia de F, de .001 entre el compromiso de continuidad y la antigüedad del empleado (cuadro 7.22), lo cual nos indica que los empleados de mayor antigüedad sienten que perderían mucho si dejaran su lugar de trabajo actual. Nuevamente este resultado es similar al encontrado en investigaciones precedentes (Belausteguigotia, 2000; Mercado, 2002). La media más alta la registra el compromiso normativo entre los empleados de más de 15 años de antigüedad. Algo que nos llama la atención es que el compromiso afectivo no tiene tendencias marcadas en ningún rango de antigüedad, por lo que un empleado puede sentir apego o no a su empresa, independientemente del número de años que ha transcurrido en ella (cuadro 7.21 y figura 6.11).

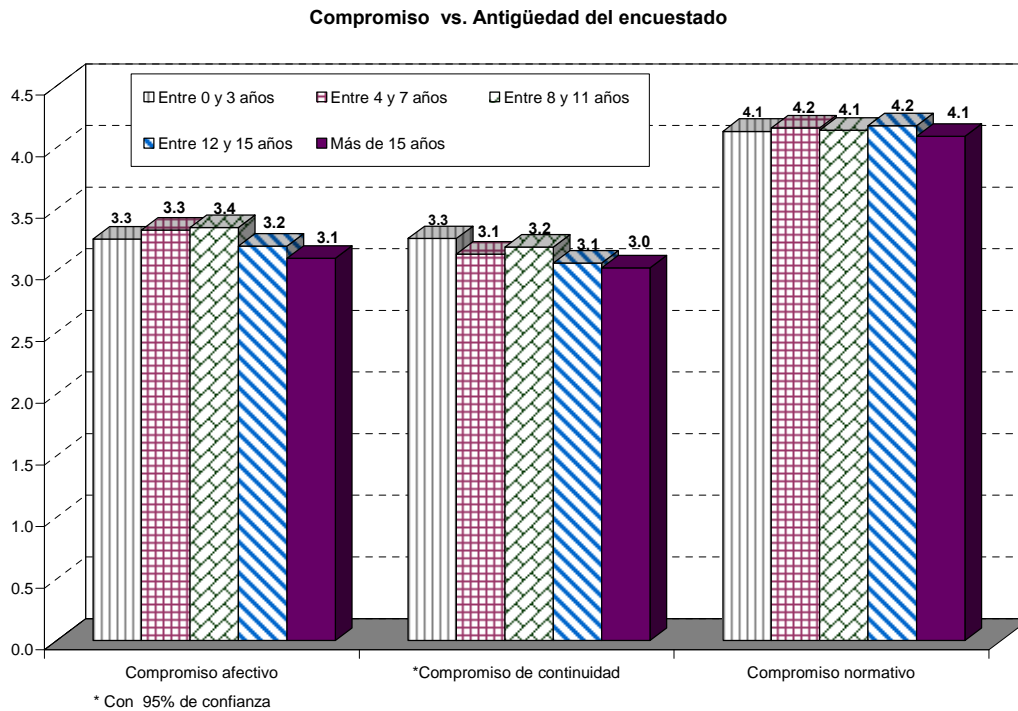


Figura 6.11. Comparativo entre las medias de compromiso con antigüedad

Este resultado es diferente del encontrado por otros autores, donde encontraron una relación positiva entre las variables, esto es, a mayor antigüedad encontraron mayores niveles de compromiso, sobre todo en el afectivo. La explicación a esta diferencia la encontramos en el tipo de empresas analizadas. En el caso de Belausteguigotia (2000) se enfocó en las empresas familiares, sobre todo las del ramo de fabricantes de pinturas; por su parte, Mercado (2002) dedicó su investigación al sector salud, enfocándose en médicos y enfermeras de tres hospitales. En esta tesis, la PyME del sector calzado, el compromiso afectivo se construye de manera diferente ya que los empleados contemplan a la empresa únicamente como una fuente de ingresos, susceptible de ser abandonada si las condiciones así lo ameritan.

d) *Clasificación de acuerdo al tamaño de la empresa.*

Después de aplicar las pruebas resultaron estadísticamente diferentes los factores compromiso afectivo (de 0.003) y compromiso de continuidad (0.001) con la clasificación de empresas de acuerdo a su tamaño; lo cual quiere decir que los empleados sienten más apego a su empresa dependiendo del tamaño de la misma. La media más alta del compromiso afectivo la registró la pequeña, seguido de la micro y la mediana empresa (cuadro 7.24). La mediana empresa (101 a 500 empleados) tiene un mayor nivel de formalización sin llegar a caer en la impersonalidad de la gran empresa (más de 501 empleados).

Las puntuaciones medias más altas se encontraron en el compromiso normativo (cuadro 7.23 y figura 6.12) Lo que nuevamente nos hace pensar que los trabajadores del sector calzado en Jalisco sólo sienten una obligación moral de permanencia.

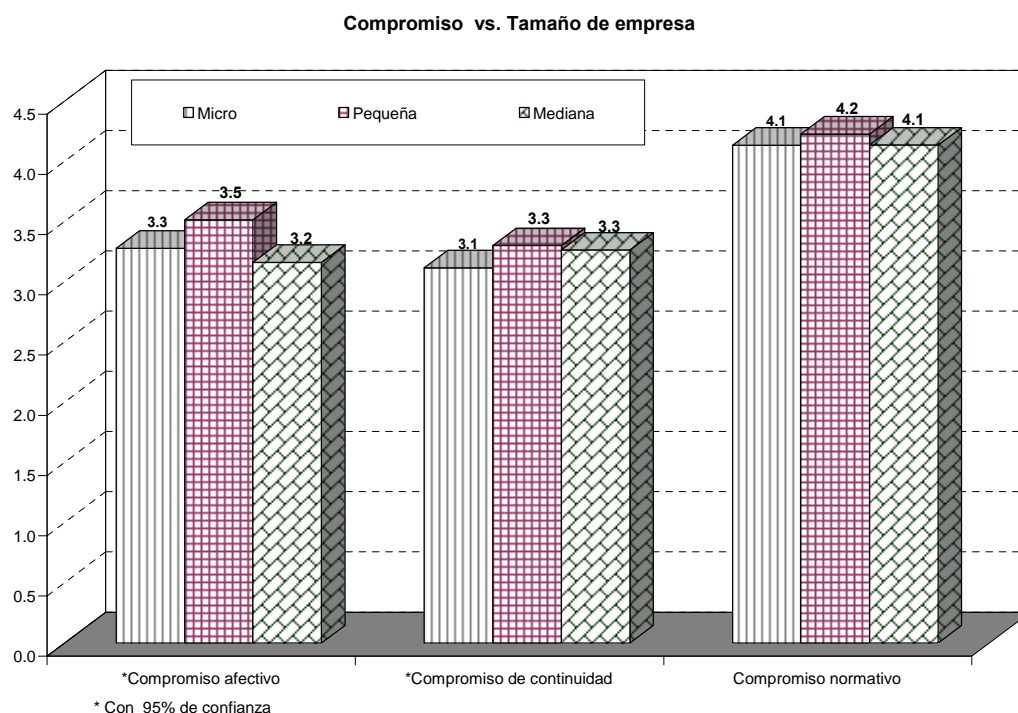


Figura 6.12. Comparativo entre las medias de compromiso con tamaño de la empresa

Entonces, el grupo de trabajadores de la PyME del sector calzado del estado de Jalisco que siente mayor compromiso afectivo es el comprendido entre los 18 y 25 años, esto quiere decir un 20% de la población. Sólo el compromiso de continuidad mostró alguna relación con la antigüedad del empleado y se mostró más compromiso afectivo entre los empleados de la pequeña empresa que entre los de las micro y las medianas.

Esto quiere decir que el tamaño de la empresa, de acuerdo a los resultados de la investigación, influye en la percepción del compromiso, pero varía dependiendo del tipo de compromiso.

También se realizaron pruebas estadísticas entre las variables categóricas: sexo, edad, puesto, antigüedad del empleado y tamaño de la empresa, con los cuatro estilos de aprendizaje: experto, experimentador, imitador e innovador, para ver si existía algún tipo de influencia entre dichas variables. Los siguientes son los resultados encontrados.

a) Sexo.

En relación con el estilo de aprendizaje imitador se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la comparación con el género del empleado (cuadro 7.25). Esto nos indica una diferencia entre la forma en que los hombres y las mujeres perciben su forma de aprender, sobre todo en relación con el estilo de

aprendizaje imitador, que, como hemos dicho, es el más difundido en la industria del calzado (cuadro 7.26 y figura 6.13).

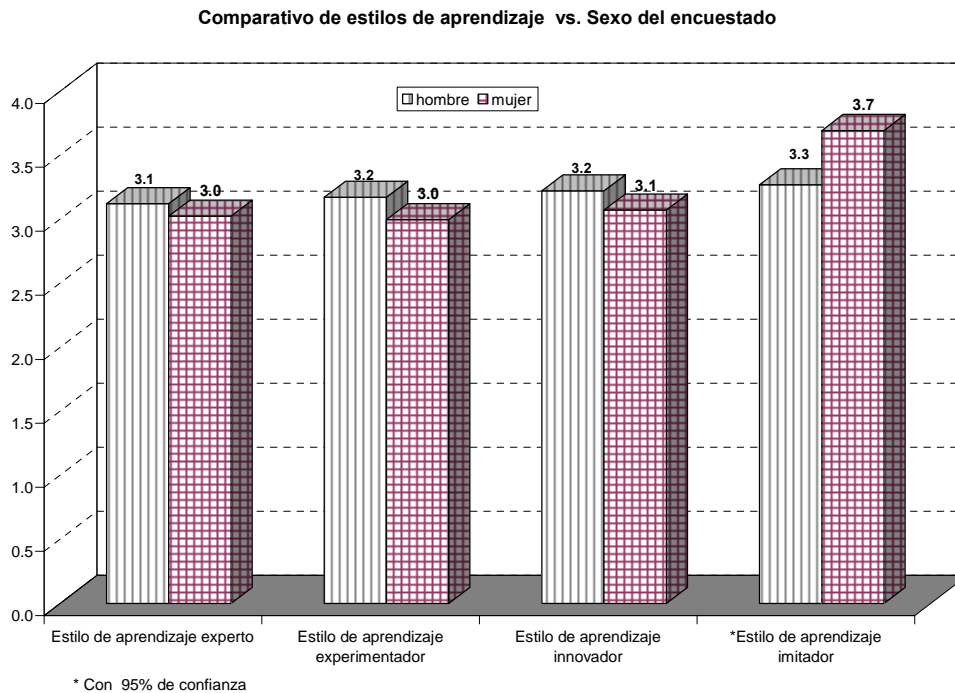


Figura 6.13. Comparativo entre las medias de aprendizaje con sexo del encuestado

b) Edad.

Este fue uno de los casos encontrados en la investigación donde resultaron diferencias estadísticamente significativas en todas las variables con resultados muy cercanos a 0.0 (cuadro 7.28). Los cuatro estilos de aprendizaje organizativo (experto, experimentador, imitador e innovador) tienen una diferencia estadísticamente significativa con las edades de los empleados; lo cual nos indica que la edad influye en la percepción que el empleado tiene sobre la forma de aprender de la organización.

Las medias más altas se encuentran en el periodo de edades de entre 26 y 35 años (cuadro 7.27). Cuando el individuo se encuentra maduro, psicológicamente hablando, es cuando puede juzgar mejor la manera en que él y sus compañeros resuelven problemas.

Las medias más altas las registra el estilo de aprendizaje imitador (Figura 6.14) que, como lo hemos afirmado, resultó ser el estilo de aprendizaje más común en las empresas del calzado del estado de Jalisco.

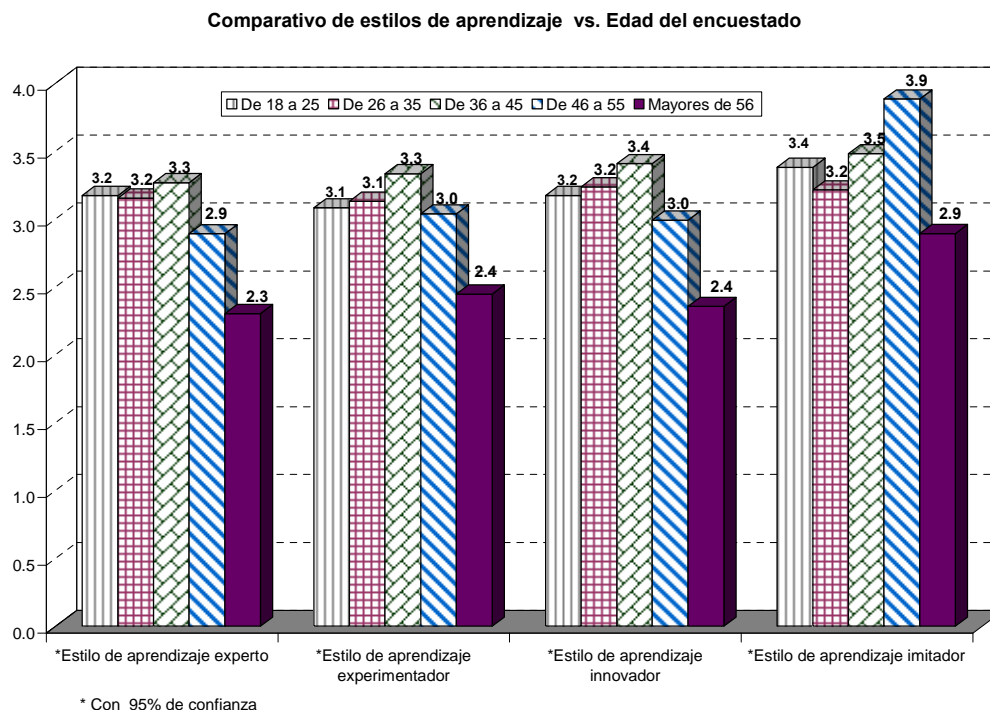


Figura 6.14. Comparativo entre las medias de aprendizaje con edad del encuestado

c) Puesto.

A diferencia de la anterior variable, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la percepción del estilo de aprendizaje y la posición jerárquica del encuestado, sin embargo, el nivel directivo registró las medias más altas en relación a los demás niveles jerárquicos (cuadros 7.29 y 6.30). Nuevamente, era de esperarse que los directivos tuvieran una mejor comprensión de los estilos de aprendizaje, así como una visión más amplia de lo que sucede en sus organizaciones.

d) Antigüedad

Solamente en el caso del estilo de aprendizaje imitador, se encontraron diferencias estadísticamente significativas con relación a la antigüedad de los empleados, sobre todo en aquellos con más de 15 años de antigüedad (cuadros 7.31 y 7.32; figura 6.15).

La explicación la encontramos en lo que ya habíamos dicho líneas arriba, el estilo de aprendizaje imitador resulta el más difundido en la industria del calzado, por lo que podemos afirmar que la antigüedad si es un factor que influye en el estilo de aprendizaje. Quienes se dan más cuenta de dicha situación son los empleados, no de mayor edad, sino aquellos con más experiencia en este tipo de industria.

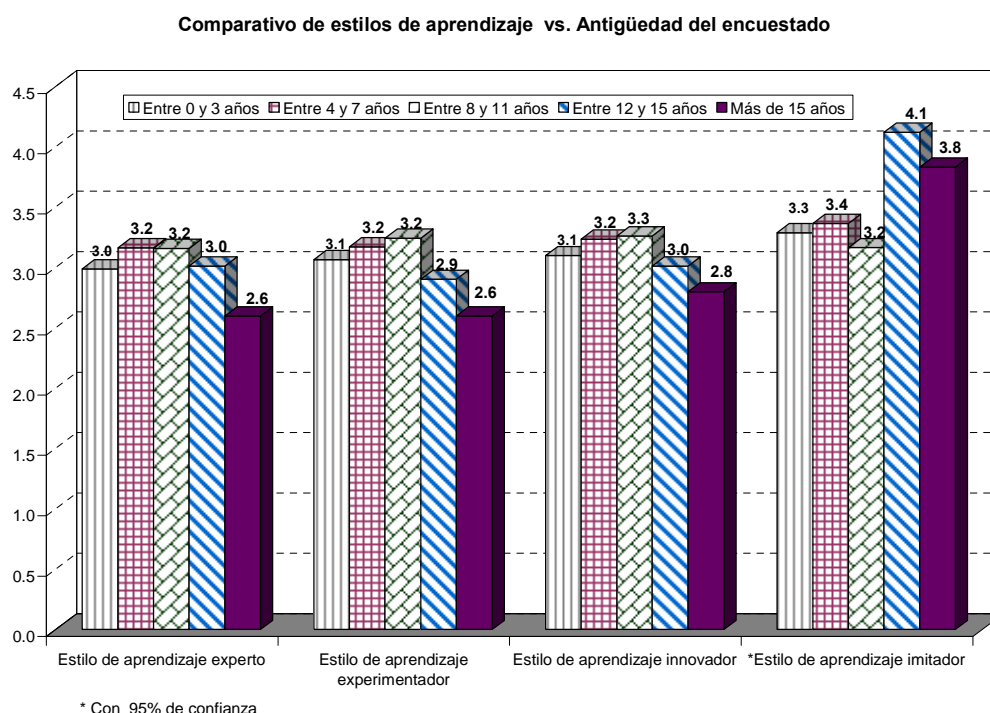


Figura 6.15. Comparativo entre las medias de aprendizaje con antigüedad del encuestado

e) Tamaño de la empresa.

Este es otro caso donde se encontraron altos valores de F. Todos los estilos de aprendizaje arrojaron diferencias estadísticamente significativas en relación con el tamaño de la empresa, lo cual nos indica que existe una relación entre el número de trabajadores y la forma en que estos perciben su particular manera de aprender (cuadro 7.34).

Nuevamente, quienes se ubican a sí mismos como participantes de una empresa con estilo de aprendizaje imitador, sobre todo en la micro y pequeña empresa, el más común en la industria del calzado en Jalisco, registran las medias más altas, ya que son los más conscientes de su forma de aprender (cuadro 7.33 y figura 6.16).

La pequeña empresa muestra las medias más altas en los cuatro estilos de aprendizaje, lo cual nos dice que este tamaño de empresa resulta el más consciente de su forma de aprender.

Concluimos que el tamaño de una empresa, de acuerdo a los resultados encontrados para el sector industrial estudiado, influye en su forma de resolver problemas y por lo tanto en su estilo de aprendizaje.

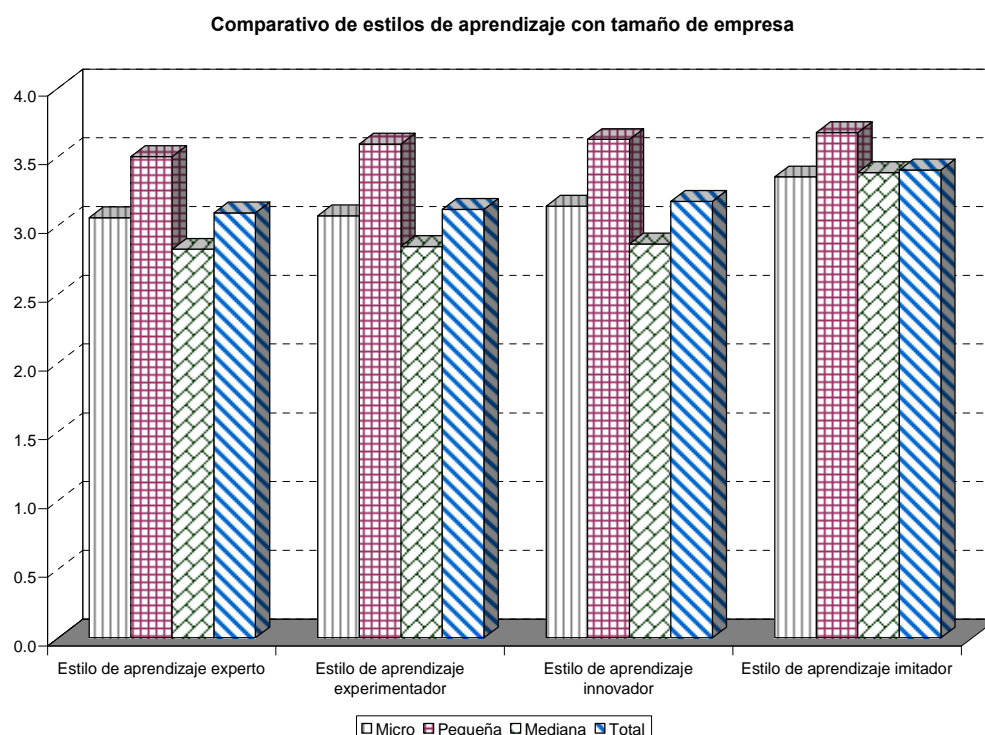


Figura 6.16. Comparativo entre las medias de aprendizaje con tamaño de la empresa

Podemos afirmar, de acuerdo a las evidencias arrojadas por el estudio empírico que el género, la edad y el tamaño de la organización en el sector calzado del estado de Jalisco son factores que influyen en el estilo del aprendizaje.

Finalmente realizamos la corrida entre los resultados de la empresa con la edad del respondiente. Los hallazgos son los siguientes:

No encontramos diferencias estadísticamente significativas (ver cuadros 7.35, 7.36, 7.37, 7.38, 7.39 y 7.40) más que con las variables clasificación de empresa por tamaño y edad del entrevistado. Ambas variables fueron estadísticamente representativas solamente con los resultados financieros de la empresa, dejando fuera a los resultados generales (ver cuadros 7.41, 7.42, 7.43 y 7.44). Lo anterior lo muestra la figura 6.17 donde podemos destacar que particularmente los resultados financieros fueron mucho más relevantes para la pequeña empresa que para la micro o mediana.

Nuevamente es la pequeña empresa quien se destaca en la investigación. Posiblemente esto se deba a que en este tipo de empresas, debido a que se encuentran en crecimiento se hace más énfasis en el hecho de obtener mejores resultados. Todo ello es claramente percibido por los empleados y esto posiblemente se deba a que en la pequeña empresa se empieza a dar de forma más clara la diferencia entre los distintos niveles organizacionales generando una brecha entre los supervisores, obreros y directivos y también una sensibilidad sobre todo por parte de los obreros justamente hacia esta orientación monetaria e impersonal.

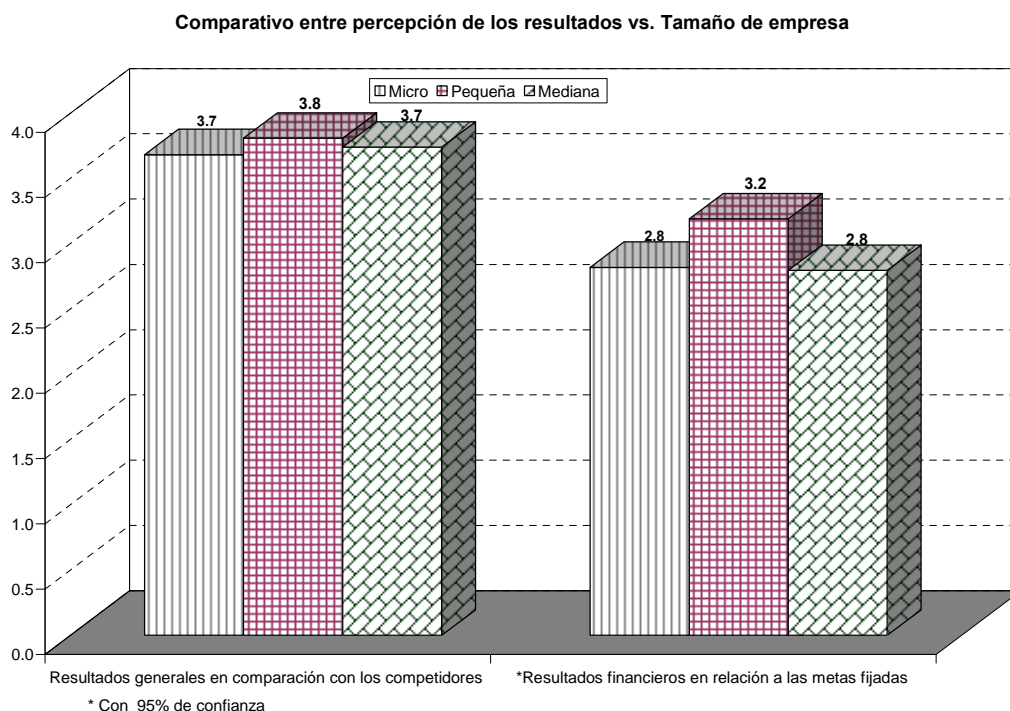


Figura 6.17. Comparativo entre las medias de resultados con tamaño de la empresa

Finalmente podemos comentar también la diferencia estadísticamente significativa que encontramos entre los resultados financieros y la edad del entrevistado (.000). Particularmente, como se puede observar en la figura 6.18, resalta la especial sensibilidad de esta dimensión por parte de los entrevistados entre 36 y 45 años.

Posiblemente se deba a que estos empleados, en su mayoría jefes de familia, tienen una edad en la que se considera que una persona se ha establecido y por lo tanto sean ellos quienes estén más de acuerdo en la forma en que la empresa está llevando a cabo sus operaciones y su percepción esté orientada a que los resultados financieros que se obtienen sean los adecuados. Otra posible razón de este comportamiento sea que los entrevistados en este rango de edad conocen a otras personas que laboran en empresas diferentes cuyos resultados han sido comparativamente inferiores a los que perciben que se han obtenido en la empresa donde laboran.

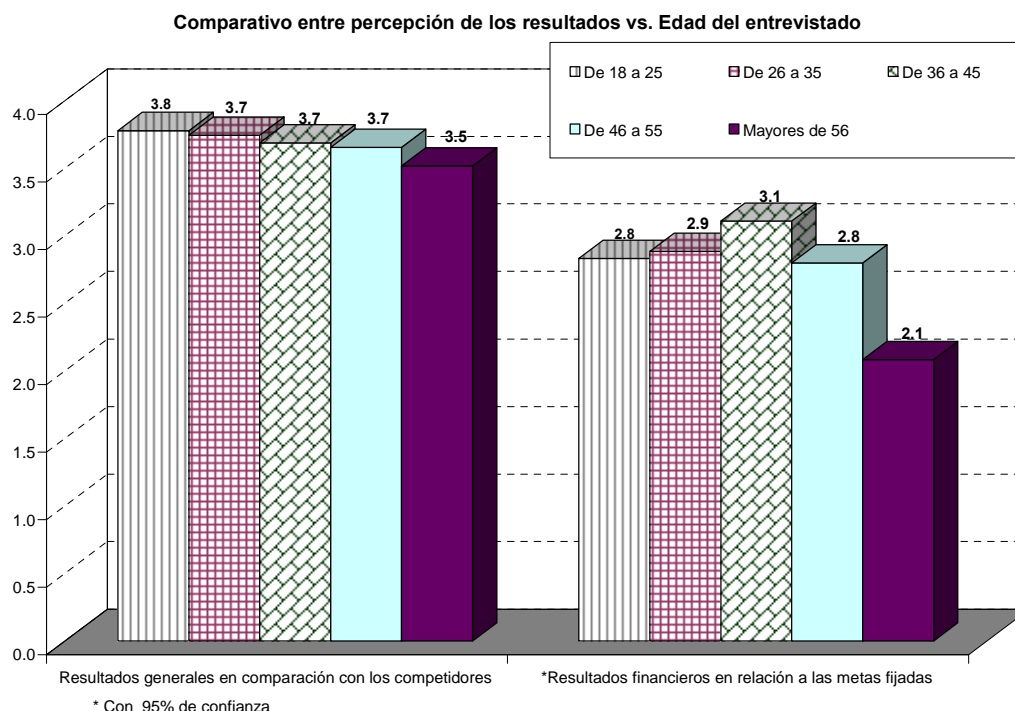


Figura 6.18. Comparativo entre las medias de resultados con edad del encuestado

6.2. CONTRASTE DE LOS RESULTADOS CON LAS HIPÓTESIS PLANTEADAS

6.2.1. Resultados relacionados con la primera hipótesis de investigación.

H₁ Las tácticas políticas usadas tanto por los empleados como por los directivos³ de la PyME afectan de manera negativa el compromiso hacia la empresa, el estilo de aprendizaje organizativo y los resultados.

Esta hipótesis se refiere a que la percepción de las tácticas políticas constituye un factor que filtra la información para la toma de decisiones y la resolución de problemas. Es por ello que podría influir de manera negativa en el estilo de aprendizaje, en el compromiso y en los resultados. Como afirmamos en el marco teórico, la lucha por continuar en el lugar de trabajo en la PyME mexicana hace que los participantes de una organización traten de conocer lo más rápidamente posible las “reglas del juego” y no nos referimos al manual interno de trabajo sino al modelo I o rutinas defensivas (Argyris, 2001), ya que el conocimiento de estas reglas no escritas les pueden brindar mayores probabilidades de subsistencia en su lugar de trabajo.

³ Cuando hablemos de “directivos” de la industria del calzado, nos referiremos tanto a los dueños como a sus mandos directos, ya que el 86% de dichos mandos son hijos, hermanos o familiares del dueño.

Iniciemos el análisis entre el cruce de la percepción de las tácticas política con los estilos de aprendizaje. La conducta política general obtuvo correlaciones de considerables a muy fuertes con los estilos de aprendizaje: experto, experimentador e innovador. La conducta política de permanencia obtuvo una correlación de débil a media con los estilos de aprendizaje: experto, experimentador e innovador. La percepción del sistema de pagos y promociones obtuvo una correlación de débil a media con los estilos de aprendizaje: experimentador e innovador. Sólo en el caso del estilo de aprendizaje imitador existe una correlación negativa débil con la variable: conducta política general. Es digno de mencionar que todas las correlaciones aparecieron con doble asterisco, lo que indica que son significativas al 0.01, es decir, con un 99% de confiabilidad en las correlaciones (Cuadro 6.1).

Cuadro 6.1. Coeficientes de correlación de Pearson entre la percepción de las tácticas políticas y los estilos de aprendizaje

	Conducta política general	Conducta política de permanencia	Pagos y promociones	Estilo de aprendizaje experto	Estilo de aprendizaje experimentador	Estilo de aprendizaje innovador	Estilo de aprendizaje imitador
Conducta política general	1						
Conducta política de permanencia	.216**	1					
Pagos y promociones	.398**	.655**	1				
Estilo de aprendizaje experto	.795**	.318**	.467	1			
Estilo de aprendizaje experimentador	.700**	.272**	.410**	.911**	1		
Estilo de aprendizaje innovador	.742**	.278**	.434**	.922**	.926**	1	
Estilo de aprendizaje imitador	-.163**	.044	.010	-.146**	-.126**	-.143**	1

** La correlación es significativa al 0.01 (2-colas).

Derivado de los hallazgos de la investigación empírica, podemos afirmar que las tácticas políticas influyen en la forma en que el sector de la industria del calzado percibe su estilo de aprendizaje. Como sabemos, la utilización de la información y el conocimiento puede ser utilizada para aprender y compartir pero también da lugar a tácticas de influencia o manipulación en la organización.

Los resultados también nos indican que la percepción de la variable: *conducta política general*, está más relacionada con los estilos de aprendizaje experto, experimentador e innovador, que el resto de las variables de las tácticas políticas. La evidencia muestra que los empleados de las empresas con estos estilos de aprendizaje son más sensibles a la percepción de las tácticas políticas de sus compañeros.

Por su lado, el estilo de aprendizaje imitador se relaciona de manera negativa o débil con las variables de la percepción de las tácticas políticas, por lo que concluimos que en las empresas con estilo imitador, la percepción de la conducta política influye muy escasamente en el estilo de aprendizaje, aunque debido a los altos índices de correlación con los demás factores de la variable, aceptamos la influencia en general de la percepción de las tácticas política con los estilos de aprendizaje.

Al realizar el cruce entre las tácticas políticas y el compromiso (Cuadro 6.2), podemos inferir que la percepción de las tácticas políticas tiene una influencia positiva en la percepción del compromiso organizacional. Este es un resultado sorprendente ya que en la hipótesis suponíamos que la percepción de los juegos políticos redundaría en un menor compromiso por parte del empleado, lo cual sólo es parcialmente cierto para el compromiso de continuidad, pero dicha correlación es muy débil. Contrario a lo que se esperaba, las variables de las tácticas políticas no tienen influencia significativa sobre el compromiso organizacional. De acuerdo a los resultados de la encuesta, a pesar de que, tanto dueños como empleados son conscientes de la existencia de las tácticas políticas, esto no influye en el compromiso que sienten hacia la empresa.

Cuadro 6.2. Coeficientes de correlación Pearson entre los componentes de la percepción de las tácticas políticas con las dimensiones del compromiso

	Conducta política general	Conducta política de permanencia	Pagos y promociones	Compromiso o afectivo	Compromiso de continuidad	Compromiso normativo	
Conducta política general	1						
Conducta política de permanencia	.219**	1					
Pagos y promociones	.393**	.656**	1				
Compromiso afectivo	.708**	.282**	.429**	1			
Compromiso de continuidad	-.127*	-.022	-.123*	-.046	1		
Compromiso normativo	.536**	.404**	.465**	.583**	.106	1	

** La correlación es significativa al 0.01 (2 colas).

* La correlación es significativa al 0.05 (2 colas).

La conducta política general tiene una correlación positiva considerable con el compromiso afectivo y una correlación media con el compromiso normativo; sin embargo existe una correlación negativa débil con el compromiso de continuidad. La conducta política de permanencia, por su parte tiene una correlación entre media y considerable con la percepción del sistema de pagos y promociones de la empresa, una correlación entre débil y media con el compromiso afectivo y el normativo. La percepción del pago y las promociones en la organización tiene una correlación media con el compromiso afectivo y

el normativo; nuevamente el compromiso de continuidad presenta una correlación negativa y en ambos casos solo es confiable en el nivel de 0.05 de confianza.

Esto nos indica que si bien los empleados están alertas ante las maniobras políticas de sus compañeros, esto no influye de manera inversa en su percepción del compromiso a la empresa.

Cuando se cruzaron las variables de la percepción de las tácticas políticas con la percepción de los resultados de la empresa, los resultados fueron incluso más altos en su nivel de confianza de los que esperábamos (Cuadro 6.3). Todos los coeficientes de correlación son significativos con el 0.01 de nivel de confianza, lo que nos hace concluir que a una alta percepción de las tácticas políticas le corresponde una muy buena percepción de los resultados de la empresa⁴.

Cuadro 6.3. Coeficientes de correlación Pearson entre los componentes de las tácticas políticas y los resultados de la empresa.

	Conducta política general	Conducta política de permanencia	Pagos y promociones	Resultados	
Conducta política general	1				
Conducta política de permanencia	.219**	1			
Pagos y promociones	.393**	.656**	1		
Resultados	.627**	.489**	.693**	1	

** La correlación es significativa al 0.01 (2 colas).

Se suponía que la percepción de las tácticas políticas por parte de los directivos y empleados de las empresas influiría de manera negativa en los resultados de la misma empresa y nos equivocamos. En los resultados de la investigación también encontramos que la percepción de las tácticas políticas no es algo necesariamente negativo como algunos autores afirman (Mintzberg, 1984; Wilson, 1995; Connor y Morrison, 2001; Poon, 2003), sino que puede estar correlacionado incluso con altos resultados de la empresa.

Este hallazgo es sorprendente ya que los trabajos de investigación previos han encontrado que la percepción de las tácticas políticas está asociada con: a) bajos niveles de compromiso organizacional (Maslyn y Fedor, 1998), baja satisfacción y desempeño en el trabajo (Ferris et al., 1996; Wilson, 1999); y con b) altos niveles de ansiedad en el trabajo (Ferris et al., 1996) e intenciones de dejar la organización (Kacmar et al., 1999; Poon,

⁴ Debido a que incluimos en la población investigada a los dueños de las empresas, que junto con los supervisores, suman un 42% de los encuestados, su percepción sobre los resultados financieros y utilidades son más que especulaciones, son testimonios confiables.

2002); todo lo contrario de lo que sucede en la industria del calzado del estado de Jalisco, donde incluso este tipo de conducta parece actuar a favor de que la gente se sienta a gusto con su lugar de trabajo.

Cuadro 6.4. Análisis de regresión múltiple. Correlaciones entre aprendizaje, compromiso, tácticas políticas y resultados.

		Estilos de aprendizaje completo	Compromiso completo	Percepción de las tácticas políticas	Resultados	
Correlación de Pearson	Estilos de aprendizaje completo	1.000				
	Compromiso completo	.044	1.000			
	Percepción de las tácticas políticas	.582	.040	1.000		
	Resultados	.691	.100	.747	1.000	

Al aplicar el análisis de regresión múltiple nos muestra que el estilo de aprendizaje (en un resumen de los cuatro estilos vistos en esta investigación) no se relaciona con los tres tipos de compromiso hacia la organización (.044), aunque sí existe correlación al analizar cada uno de sus componentes y además presenta una fuerte correlación con los resultados (.691) y una relación de moderada a fuerte entre el estilo de aprendizaje y la percepción de las tácticas políticas (.582). En este análisis tampoco se aprecia una correlación entre el compromiso y las tácticas políticas, resultado consistente con otras investigaciones similares (Witt, Treadway y Ferris, 2004).

Cuadro 6.5. Coeficientes relacionados con el análisis de regresión múltiple (a)

		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad		
Modelo		B	Std. Error	Beta			Tolerancia	VIF	
1	(Constante)	.147	.507		.289	.772			
	Compromiso completo	-6.743E-02	.118	-.020	-.570	.569	.987	1.013	
	Percepción de la dimensión política	.192	.068	.148	2.798	.005	.441	2.266	
	Resultados	.788	.072	.583	11.0	.000	.438	2.285	

a Variable dependiente: Estilos de aprendizaje completo

De manera consistente con el resultado anterior, en la tabla de coeficientes se nos muestra que tanto la percepción de las tácticas políticas (con un coeficiente beta de .581 y un nivel de significancia del .000) como los resultados (beta de .583 y Significancia del .000) son buenos predictores de los estilos de aprendizaje, no así el compromiso en todas sus dimensiones.

Esto quiere decir que al estudiar las tácticas políticas y el compromiso, podemos esperar que dichos factores afecten el estilo de aprendizaje, aunque no podemos afirmar que lo

afecten de manera negativa, por lo cual rechazamos la primera hipótesis por la evidencia encontrada.

6.2.2. Resultados relacionados con la segunda hipótesis de investigación.

H₂ *El tipo de compromiso laboral que manifiestan los empleados de la PyME afecta de manera positiva el estilo de aprendizaje organizativo y los resultados.*

Encontramos correlaciones (de considerables a muy fuertes) entre el compromiso afectivo y los estilos de aprendizaje: experto, experimentador e innovador. El compromiso de continuidad casi no tiene o tiene correlaciones negativas muy débiles con los estilos de aprendizaje organizativo. El compromiso normativo tiene correlaciones positivas medias con los estilos de aprendizaje: experto, experimentador e innovador. El estilo de aprendizaje imitador nuevamente marca la diferencia en relación con los otros tres tipos de aprendizaje organizativo. En esta ocasión sus correlaciones son negativas y muy débiles en relación con los tipos de compromiso organizacional (Cuadro 6.6).

Esto quiere decir que un empleado perteneciente a una empresa con los estilos de aprendizaje: experto, experimentador e innovador, va a mostrar un alto compromiso afectivo y un moderado compromiso formativo por lo que confirma la suposición inicial señalada en la segunda hipótesis.

Cuadro 6.6. Coeficientes de correlación Pearson entre las dimensiones del compromiso y los estilos de aprendizaje organizativo

	Compromiso afectivo	Compromiso de continuidad	Compromiso normativo	
Estilo de aprendizaje experto	.887**	-.070	.575**	
Estilo de aprendizaje experimentador	.915**	-.014	.529**	
Estilo de aprendizaje innovador	.911**	-.042	.591**	
Estilo de aprendizaje imitador	-.133*	.035	-.120*	

** La correlación es significativa al 0.01 (2 colas).

* La correlación es significativa al 0.05 (2 colas).

Podemos señalar que existe una alta correlación entre estos componentes. Lamentablemente, como lo decíamos líneas arriba, las empresas en Jalisco muestran mayor propensión al estilo de aprendizaje imitador (44% de las entrevistadas) que incluso puede provocar una baja percepción del compromiso hacia su propia empresa.

Una interesante conclusión resulta del análisis entre las variables del compromiso y de los estilos de aprendizaje⁵. De acuerdo a los resultados presentados el estilo imitador, el más común en esta industria, provoca un menor compromiso entre los empleados, ya que éstos

⁵ Gordon Brooks (2002) afirma, en un estudio realizado en la Gran Bretaña, que las empresas que han adoptado una estructura favorable al aprendizaje organizativo han reportado mayores índices de compromiso y han mejorado su posición competitiva.

perciben que los modelos, en muchas empresas, son fácilmente copiados. Sobre todo para los empleados representa un ejemplo patente de falta de honestidad y por lo tanto, un comportamiento poco ético debería ser tolerado, por lo mismo, no se establece un compromiso de tipo afectivo entre el empleado y la empresa.

Por su parte, la percepción del compromiso influye de manera significativa en la percepción de los resultados de la empresa. Tal como esperábamos, los resultados indican una correlación positiva considerable entre la percepción de los resultados y la percepción del compromiso afectivo y el normativo (Cuadro 6.7), ya que las personas que se identifican más con la organización en un plano emotivo, así como aquellas personas que sienten cierta obligación de correspondencia con la empresa, tienden a percibir mejores resultados de la misma.

Cuadro 6.7. Coeficientes de correlación Pearson entre la percepción de los resultados de la empresa y la percepción del compromiso

	Resultados	Compromiso afectivo	Compromiso de continuidad	Compromiso normativo	
Resultados	1				
Compromiso afectivo	.781**	1			
Compromiso de continuidad	-.024	-.046	1		
Compromiso normativo	.766**	.583**	.106	1	

** La correlación es significativa al 0.01 (2 colas).

Resaltemos que el compromiso de continuidad resultó con una correlación negativa débil por lo que se concluye que hay poca correlación negativa con la variable de percepción de resultados. Sin embargo el resultado de los dos componentes más importantes del compromiso organizacional (afectivo y normativo), nos indican la importancia de la variable “compromiso” en relación con la variable “resultados” (Cuadro 6.8).

Entonces podemos afirmar que existe una alta correlación positiva entre el compromiso normativo y afectivo y los resultados (a mayor compromiso, más altas percepciones de resultados), lo contrario sucede con el compromiso de continuidad.

Cuadro 6.8. Análisis de regresión múltiple. Correlaciones entre compromiso, resultados y aprendizaje

		Compromiso completo	Resultados	Estilos de aprendizaje completo
Correlación de Pearson	Compromiso completo	1.000		
	Resultados	.100	1.000	
	Estilos de aprendizaje completo	.044	.691	1.000

Tal vez los problemas señalados sobre el tipo de compromiso de continuidad hayan afectado esta variable al analizarla en sus tres componentes juntos, ya que se obtiene en el análisis de regresión múltiple, bajas o nulas correlaciones con las variables de resultados y de estilos de aprendizaje.

Cuadro 6.9. Coeficientes relacionados con el análisis de regresión múltiple (a)

		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
Modelo		B	Std. Error	Beta			Toleran.	VIF
1	(Constante)	4.031	.070		57.746	.000		
	Resultados	5.357E-02	.027	.133	1.977	.049	.522	1.915
	Estilos de aprendizaje completo	-1.426E-02	.020	-.048	-.711	.477	.522	1.915

a Variable dependiente: Compromiso completo

En la tabla de coeficientes (Cuadro 6.9) se muestra que sólo los resultados (con un coeficiente estandarizado beta de .133 y un nivel de significancia de .049) son un buen predictor del compromiso.

A pesar de que el estilo de aprendizaje imitador afecta de manera negativa el compromiso hacia la organización, los demás estilos de aprendizaje y tipos de compromiso afectan de manera positiva a los resultados en el sector calzado del estado de Jalisco, por lo que aceptamos la segunda hipótesis.

Estamos de acuerdo con algunas críticas que nos hablan de la necesidad de revisar las dimensiones del compromiso propuestas por Meyer y Allen (1984, 1990, 1991, 1996), ya que dudamos que las organizaciones retomen en este siglo XXI, un camino de estabilidad, seguridad y permanencia en el trabajo. Por el contrario, en el futuro la situación del empleo acentuará su inestabilidad por lo que será muy difícil basar una escala de medición en reactivos como: “me siento emocionalmente ligado con esta organización” o “me gustaría pasar el resto de mi carrera en esta organización”. Proponemos que el componente “compromiso de continuidad” sea eliminado para que se pueda ganar en confiabilidad del instrumento de medición.

6.2.3. Resultados relacionados con la tercera hipótesis de investigación.

H₃ El estilo de aprendizaje de los integrantes de las empresas de la PyME influye de manera positiva en los resultados.

La percepción de los resultados de la empresa se ve influida de manera diferente de acuerdo a cada uno de los estilos de aprendizaje organizativo. Los estilos de aprendizaje: experto, experimentador e innovador tienen una correlación positiva muy altas en relación con la percepción de los resultados de la empresa. A pesar de ello, el estilo de aprendizaje imitador, al igual que en su relación con otras variables señaladas en otras hipótesis, registra bajos niveles de correlaciones negativas (Cuadro 6.10).

Esto nos indica que es muy factible que los participantes de las empresas con estilos de aprendizaje: experto, experimentador e innovador, perciban mejores resultados que aquellos empleados que laboran en una empresa con estilo de aprendizaje imitador. Nuevamente son malas noticias ya que casi la mitad de las empresas encuestadas (44%) se mostraron más propensas al estilo de aprendizaje imitador.

Como hemos visto, el estilo de aprendizaje imitador ha resultado ser un elemento que influye de manera negativa en la percepción de diferentes variables de la organización. Este estilo de aprendizaje no sólo es una mala estrategia para la empresa desde el punto de vista comercial, sino que también resulta contraproducente para el clima laboral interno de la empresa.

Cuadro 6.10. Análisis paramétrico: Coeficientes de correlación Pearson entre los estilos de aprendizaje organizativo y la percepción de los resultados

	Estilo de aprendizaje experto	Estilo de aprendizaje experimentador	Estilo de aprendizaje innovador	Estilo de aprendizaje imitador	Resultados
Estilo de aprendizaje experto	1				
Estilo de aprendizaje experimentador	.908**	1			
Estilo de aprendizaje innovador	.919**	.921**	1		
Estilo de aprendizaje imitador	-.147*	-.127*	-.142*	1	
Resultados	.736**	.737**	.762**	-.143*	1

** La correlación es significativa al 0.01 (2 colas).

* La correlación es significativa al 0.05 (2 colas).

Cuadro 6.11. Análisis de regresión múltiple. Correlaciones entre aprendizaje y resultados

		Estilos de aprendizaje completo	Resultados
Correlación de Pearson	Estilos de aprendizaje completo	1.000	
	Resultados	.691	1.000

De manera consistente con las correlaciones de Pearson señaladas arriba, también al aplicar el análisis de regresión múltiple (cuadro 6.11) se muestra una fuerte correlación (.691) entre estas dos variables.

Cuadro. 6.12. Coeficientes relacionados con el análisis de regresión múltiple (a)

		Coeficientes estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
Modelo		B	Std. Error	Beta			Tolera n.	VIF
1	(Constante)	-8.619E-02	.170		-.507	.612		
	Resultados	.934	.048	.691	19.577	.000	1.000	1.000

a Variable dependiente: Estilos de aprendizaje completo

En la tabla de coeficientes (cuadro 6.12) se refleja que los resultados, con un coeficiente beta de .691 y un nivel de significancia de .000, es un buen predictor de los estilos de aprendizaje.

Podemos concluir, a pesar de que nuevamente el estilo imitador presenta bajos niveles de correlaciones negativas con los resultados, que el resto de los estilos de aprendizaje sí afecta de manera positiva a los resultados, por lo que aceptamos la tercera hipótesis.

6.3. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES (SEM).

El SEM incluye dos submodelos o componentes: 1) el modelo estructural (o de variables latentes), y 2) el modelo de medición.

6.3.1 El modelo estructural.

El modelo estructural describe relaciones causales entre variables latentes; las ecuaciones estructurales lineales representan las relaciones estructurales de dichas variables. Se diseñan tantas ecuaciones como constructos endógenos que sean explicados por otras variables exógenas (latentes u observadas) (Hair, et al., 2006).

La estructura de las ecuaciones estructurales lineales es la siguiente:

$$\eta = \beta \varepsilon + \gamma \xi + \zeta$$

Donde:

η (eta) es un vector “p*1” de variables endógenas latentes (las predictoras o variables no explicadas por otras incluidas en el modelo).

ξ (xi) es un vector “q*1” de variables exógenas latentes (las predictoras o variables no explicadas por otras incluidas en el modelo).

γ (gamma) es una matriz “p*q” de coeficientes (γ_{ij}) que relacionan las variables latentes exógenas (ξ) con las endógenas (η) o variables a explicar. Indican que una unidad de cambio en la variable exógena ξ_i resulta en un cambio en η_j γ_{ij} unidades, manteniendo todas las otras variables constantes. Este coeficiente estructural se interpreta, al igual que β_{ij} como efectos directos en las variables endógenas.

β (beta) es una matriz “q*q” de coeficientes que relacionan las variables latentes endógenas entre sí. Cada β_{ij} indica una unidad de cambio en la variable endógena η_j manteniendo todas las demás variables constantes. Para cada efecto hipotetizado de una variable endógena en otra de las mismas características, se tendrá un coeficiente estructural β_{ij} .

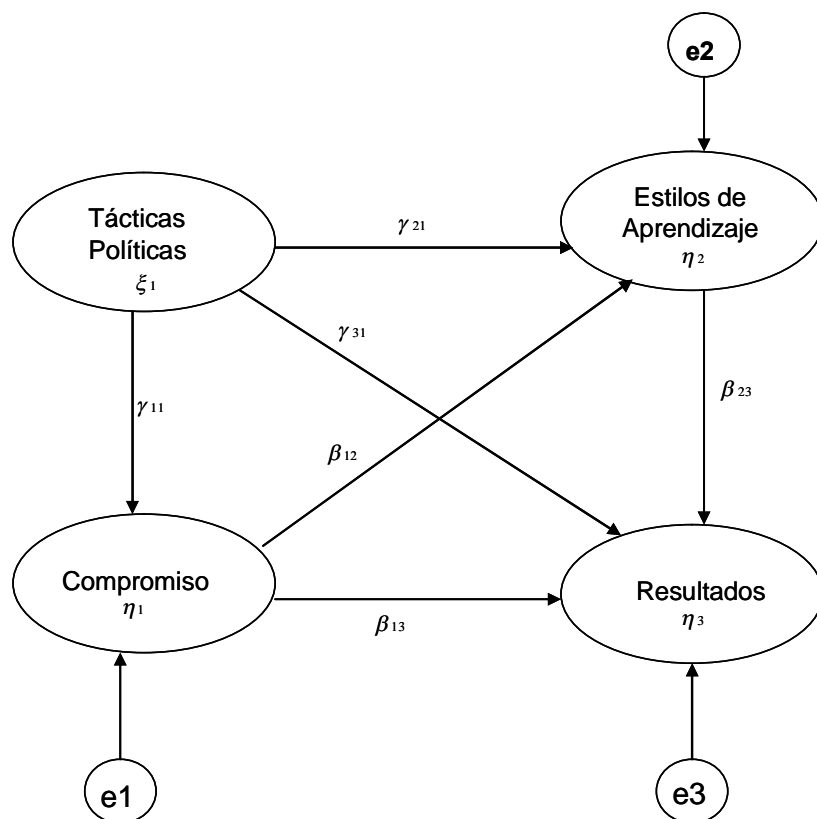
ζ (zeta) es un vector “q*1” de errores o términos de perturbación. Indican que las variables endógenas no son perfectamente predecibles por las ecuaciones estructurales. En el modelo también se representa como “e” minúscula, encerrada en un círculo.

Recordemos los objetivos planteados para la investigación y que se refieren a la PyME:

1. Detectar las características de las tácticas políticas percibidas por los empleados y la manera en cómo afectan el aprendizaje, el compromiso y los resultados.
2. Determinar la clase de compromiso existente entre los empleados del sector analizado y la manera en cómo influye en el aprendizaje y los resultados.
3. Conocer el tipo de aprendizaje grupal y la manera en cómo influye en el constructo: resultados.
4. Generar un modelo de aplicación de sistemas de gestión del conocimiento para la PyME.

La figura 6.19 incluye la ilustración del modelo estructural mediante un diagrama de sendero de una variable latente exógena y tres variables latentes endógenas.

Figura 6.19. Modelo estructural



Fuente: elaboración propia

Establecemos, de acuerdo a la primera hipótesis de investigación, que la variable latente exógena “Tácticas políticas” (ξ_1) afecta de manera directa a las variables endógenas: “Compromiso” (η_1), a “Estilos de aprendizaje” (η_2) y a “Resultados” (η_3).

De acuerdo a la segunda hipótesis la variable “Compromiso” afecta de manera directa a “Estilos de aprendizaje” y a “Resultados”; y finalmente, y en función de lo que establecimos en la tercera hipótesis, la variable “Estilos de aprendizaje” afecta a la variable “Resultados”.

A continuación se presentan las ecuaciones estructurales del modelo anterior siguiendo la anotación de la figura 6.19.

$$\begin{aligned}\eta_1 &= \gamma_{11}\xi_1 + e1 \\ \eta_2 &= \beta_{12}\eta_1 + \gamma_{21}\xi_1 + e2 \\ \eta_3 &= \beta_{13}\eta_1 + \beta_{23}\eta_2 + \gamma_{31}\xi_1 + e3\end{aligned}$$

6.3.2. El modelo de medición.

El modelo de medición representa las relaciones de las variables latentes (o constructo) con sus indicadores (o variables empíricas). Para cada constructo que aparezca en el modelo es necesario determinar cuáles serán sus indicadores. Estas variables latentes son variables no observadas, que resultan de las covarianzas entre dos o más indicadores, son las que representan a los conceptos en los modelos de medición (Babin, 2007).

El objetivo fundamental del modelo de medición es corroborar la idoneidad de los indicadores seleccionados en la medición de los constructos de interés (Hair, et al., 2006).

La estructura general de las relaciones entre las variables latentes y sus indicadores se representa así:

$$X = \lambda_x \xi + \delta$$

Donde:

X es un vector “p*1” de variables observadas independientes o exógenas. Aquellas que no son explicadas por otras variables incluidas en el modelo. “p” es el número de indicadores de ξ .

ξ (ξ_i) es un vector “q*1” de variables exógenas latentes.

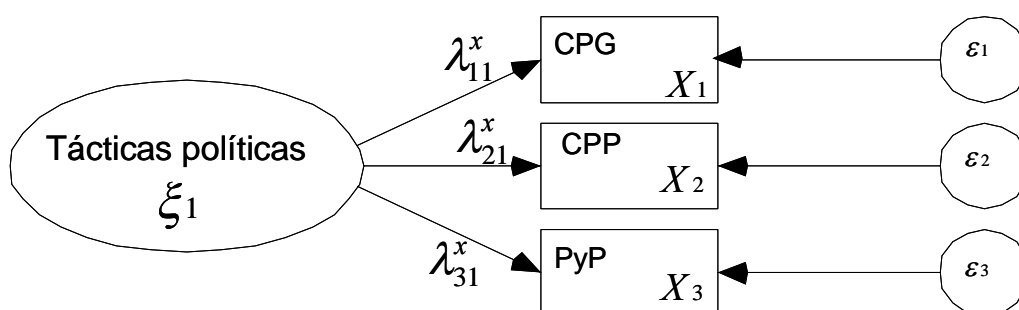
λ (lambda) es una matriz “p*m” de pesos factoriales (o “factores de carga”: λ_i) que relacionan las variables observables “X” con las latentes “ ξ ”. “m” expresa el número de variables latentes ξ . Los coeficientes lambda representan las influencias lineales de las variables latentes en los indicadores.

δ (delta) es un vector “p*1” de errores de medición. Convencionalmente, cada indicador se representa también influido por un término de error. En el software AMOS 7.0 que usamos en este trabajo, los errores se representan con una “e” en un círculo que apunta a la variable observable.

La ecuación del modelo de medición mide la relación entre variables exógenas latentes y observables; las interrelaciones entre las variables latentes se indican mediante sus covarianzas. Las relaciones de las variables latentes con sus indicadores se definen como “direccionales”.

La variable “tácticas políticas”, como se dijo en el capítulo referente al método, se midió usando la escala diseñada por Kacmar y Carlson (1997) y que incluye los factores: conducta política general (CPG), conducta política de permanencia (CPP) y pagos y promociones (PyP).

Figura 6.20. Modelo de medición de la variable latente exógena: Tácticas políticas



Cuyas ecuaciones estructurales son:

$$Y_1 = \lambda_{11}^y \eta_1 + \delta_1$$

$$Y_2 = \lambda_{21}^y \eta_1 + \delta_2$$

$$Y_3 = \lambda_{31}^y \eta_1 + \delta_3$$

Debido a la gran cantidad de variables y ecuaciones que surgen, es común representar las ecuaciones del modelo de medición en forma matricial (Babin, 2007):

$$\begin{pmatrix} X_1 \\ X_2 \\ X_3 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} \lambda_{11}^x \\ \lambda_{21}^x \\ \lambda_{31}^x \end{pmatrix} * (\xi_1) + \begin{pmatrix} \varepsilon_1 \\ \varepsilon_2 \\ \varepsilon_3 \end{pmatrix}$$

Para las variables endógenas existe un modelo de medición, cuando el modelo incluye variables latentes dependientes (o endógenas) medidas entre uno o varios indicadores (Y_i), en ese caso las relaciones entre las variables endógenas latentes y las observables se describen con la siguiente ecuación:

$$Y = \lambda_y \eta + \varepsilon$$

Donde:

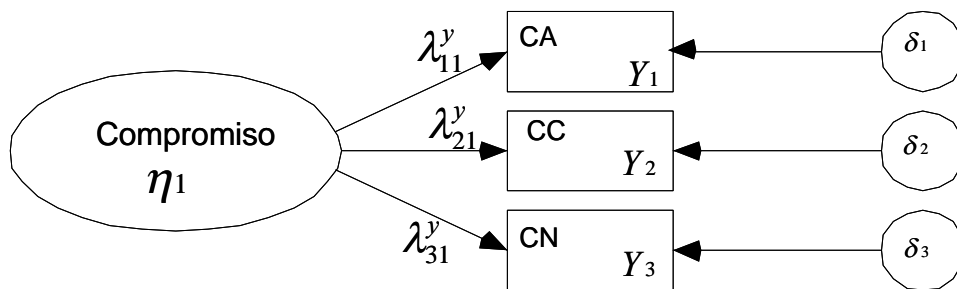
\mathbf{Y} es un vector “q*1” de variables observadas dependientes.

λ_y (lambda) es una matriz “q*n” de coeficientes factoriales de “Y” en las variables endógenas latentes η . “n” identifica el número de η . Esta matriz muestra las relaciones de η a Y.

ϵ (épsilon) es un vector “q*1” de errores de medición (o “factores únicos”) de los indicadores endógenos “ Y_i ”

La variable “compromiso” del modelo propuesto se midió usando la escala clásica desarrollada por Meyer, Allen y Smith (1993), que incluye los factores: compromiso afectivo (CA), compromiso de continuidad (CC) y compromiso normativo (CN), mismos que se comentan el capítulo de método.

Figura 6.21. Modelo de medición de la variable latente endógena: Compromiso organizacional



Y sus ecuaciones son:

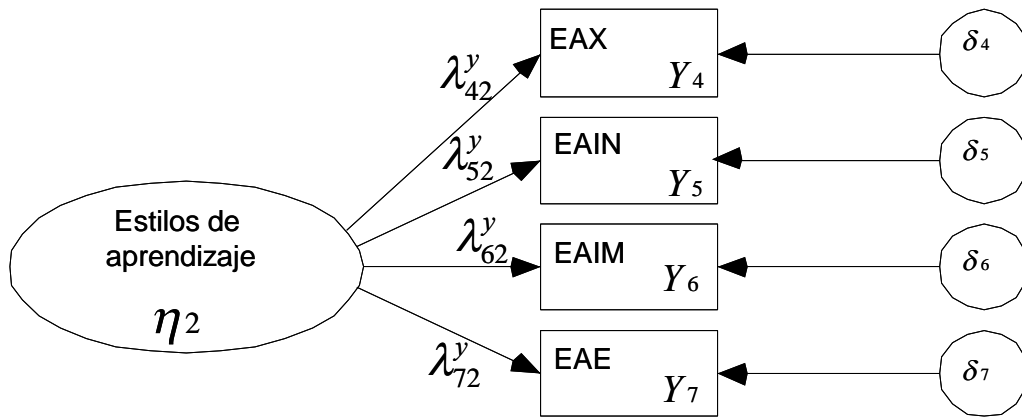
$$Y_1 = \lambda_{11}^y \eta_1 + \delta_1$$

$$Y_2 = \lambda_{21}^y \eta_1 + \delta_2$$

$$Y_3 = \lambda_{31}^y \eta_1 + \delta_3$$

Para medir la variable “estilos de aprendizaje”, explicada en el capítulo de metodología, usamos el instrumento desarrollado por Yeung et al. (2000), que incluye los factores: estilo de aprendizaje experimentador (EAX), estilo de aprendizaje innovador (EAIN), estilo de aprendizaje imitador (EAIM) y estilo de aprendizaje experto (EAE).

Figura 6.22. Modelo de medición de la variable latente endógena: Estilos de aprendizaje



Y sus ecuaciones estructurales respectivas son:

$$Y_4 = \lambda_{42}^y \eta_2 + \delta_4$$

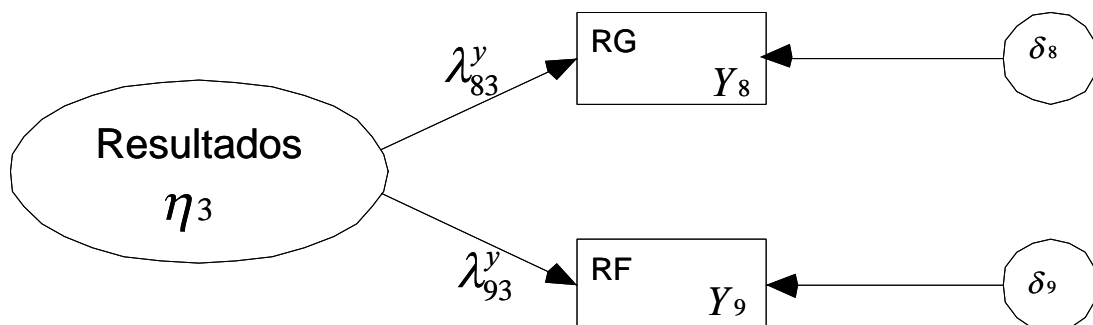
$$Y_5 = \lambda_{52}^y \eta_2 + \delta_5$$

$$Y_6 = \lambda_{62}^y \eta_2 + \delta_6$$

$$Y_7 = \lambda_{72}^y \eta_2 + \delta_7$$

Finalmente la variable “resultados”, que medimos usando la escala desarrollada por Yeung et al. (2000), que incluye: resultados generales (RG) y resultados financieros (RF), de la cual a continuación presentamos tanto su esquema como sus respectivas ecuaciones:

Figura 6.23. Modelo de medición de la variable latente endógena: Resultados



Sus ecuaciones respectivas son:

$$Y_8 = \lambda_{83}^y \eta_3 + \delta_8$$

$$Y_9 = \lambda_{93}^y \eta_3 + \delta_9$$

Las ecuaciones que surgen de las ecuaciones relacionadas con las variables endógenas también las presentamos en forma matricial, tal como lo hicimos con la variable exógena:

$$\begin{pmatrix} Y_1 \\ Y_2 \\ Y_3 \\ Y_4 \\ Y_5 \\ Y_6 \\ Y_7 \\ Y_8 \\ Y_9 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} \lambda_{11}^y & 0 & 0 \\ \lambda_{21}^y & 0 & 0 \\ \lambda_{31}^y & 0 & 0 \\ 0 & \lambda_{42}^y & 0 \\ 0 & \lambda_{52}^y & 0 \\ 0 & \lambda_{62}^y & 0 \\ 0 & \lambda_{72}^y & 0 \\ 0 & 0 & \lambda_{83}^y \\ 0 & 0 & \lambda_{93}^y \end{pmatrix} * \begin{pmatrix} \eta_1 \\ \eta_2 \\ \eta_3 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} \delta_1 \\ \delta_2 \\ \delta_3 \\ \delta_4 \\ \delta_5 \\ \delta_6 \\ \delta_7 \\ \delta_8 \\ \delta_9 \end{pmatrix}$$

Después de plantear las ecuaciones estructurales, debemos especificar el modelo de medida, que delimita la correspondencia de indicadores para los constructos. Además de las ecuaciones estructurales, las correlaciones han de ser especificadas entre el conjunto de constructos exógenos, así como entre cualquier relación estructural; esto representa las influencias compartidas sobre estos constructos que no están establecidos en el modelo, provocando por lo tanto su correlación (Babin, 2007). Las correlaciones se presentan en el cuadro 6.13; las medias y la desviación estándar de la muestra se presentan el cuadro 6.14. No existen correlaciones entre las ecuaciones estructurales.

Cuadro 6.13. Correlaciones de la muestra

	EAE	RF	RG	EAX	EAIN	EAIM	CN	CC	CA	PyP	CPP	CPG
EAE	1.000											
RF	.728	1.000										
RG	.444	.561	1.000									
EAX	.620	.825	.514	1.000								
EAIN	.494	.666	.790	.632	1.000							
EAIM	.635	.789	.779	.735	.843	1.000						
CN	.140	.146	.135	.073	.110	.158	1.000					
CC	.090	.124	.056	.146	.197	.120	.182	1.000				
CA	.029	.072	.043	.010	.005	.016	.314	.132	1.000			
PyP	.133	.163	.145	.062	.150	.164	.117	.095	.136	1.000		
CPP	.011	.045	.202	.018	.158	.063	.047	.119	.046	.179	1.000	
CPG	.065	.017	.037	.016	.026	.034	.017	.003	.153	.183	.315	1.000

Cuadro 6.14. Medias y desviación estándar de la muestra

	Medias	Desv. Estándar
CPG	3.8628	1.08437
CPP	2.9757	1.32383
PyP	2.4777	1.27702
CA	3.0772	.30631
CC	3.1742	.32673
CN	4.2031	.26774
EAX	2.9956	1.03159
EAE	3.0445	1.01824
EAIN	3.5152	.84509
EAIM	3.2431	.68502
RG	3.7073	.61110
RF	3.1317	1.07618

Fuente: Elaboración propia

El SEM es el resultado de la combinación del modelo estructural y del modelo de medición de cuyo resultado surge un modelo comprehensivo de relaciones entre variables endógenas y exógenas, latentes y observables (Luque Martínez y Barrio García, 2000).

Para la estimación del modelo debemos decidir el tipo de datos de entrada, que en este caso fue la matriz de covarianza (cuadro 6.15) ya que permite probar adecuadamente las relaciones causales propuestas en el modelo, y nos permite generalizar los resultados a otras muestras y situaciones (Babin, 2007).

Cuadro 6.15. Matriz de covarianzas de la muestra

	EAE	RF	RG	EAX	EAIN	EAIM	CN	CC	CA	PyP	CPP	CPG
EAE	1.034											
RF	.796	1.155										
RG	.276	.368	.373									
EAX	.649	.913	.323	1.062								
EAIN	.424	.604	.407	.550	.712							
EAIM	.442	.581	.325	.518	.487	.468						
CN	.038	.042	.022	.020	.025	.029	.072					
CC	.030	.044	.011	.049	.054	.027	.016	.107				
CA	.009	.024	.008	.003	.001	.003	.026	.013	.094			
PyP	.173	.223	.113	.082	.162	.143	.040	.040	.053	1.627		
CPP	.015	.064	.163	.024	.177	.057	.017	.052	.019	.303	1.748	
CPG	.072	.020	.024	.018	.024	.025	.005	.001	.051	.253	.451	1.173

Después debemos decidir qué función de ajuste se va a emplear para estimar los parámetros del modelo, para lo cual comprobamos primero si se cumple el supuesto de normalidad multivariante de los datos muestrales, para lo cual aplicamos a los datos la prueba de normalidad multivariante disponible en el software de AMOS versión 7.0. Si admitimos los resultados del cuadro 4.28 para un nivel de significación del 5%, las variables observadas en conjunto poseen un grado de asimetría similar al de la distribución normal ($p = 0.056$). Para la curtosis, la prueba arroja un valor de “p” ligeramente inferior a 0.05 lo que indica que las variables se desvían ligeramente del nivel de curtosis que posee la distribución normal. La condición de normalidad requiere la evaluación conjunta de la asimetría y la curtosis, obteniéndose un valor $p = 0.065$ mayor al nivel de significación establecido, indicando que en general, las variables consideradas en el presente estudio se distribuyen de manera normal (Luque Martínez y Barrio García, 2000).

Cuadro 6.16. Prueba de normalidad multivariante para las variables observadas

Asimetría		Curtosis		Asimetría y curtosis	
z	valor p	Z	valor p	Chi cuadrada	valor p
1.562	0.056	-1.610	0.042	5.445	0.065

Fuente: Elaboración propia

La estimación de máxima verosimilitud (ML) fue el procedimiento de estimación seleccionado ya que su uso es el apropiado para una muestra del tamaño de la que estamos utilizando (421), además de cumplir con la condición de normalidad que describimos líneas arriba.

Para la evaluación e interpretación del modelo utilizamos diversos indicadores de bondad de ajuste (Hair et al., 2006). La calidad o bondad de ajuste del modelo, que mide la correspondencia entre la matriz de entrada con la que se predice mediante el modelo propuesto, utilizamos el residuo cuadrático medio (Root Mean Residual, RMR) que como podemos observar en el cuadro 6.17 su valor es muy bajo (un valor de 0 indica un ajuste perfecto), y también utilizamos la bondad del ajuste (Goodness of fit, GFI), la bondad de ajuste corregida (Adjusted Goodness of Fit, AGFI) y el índice de ajuste incremental (NFI) que como podemos ver siguiendo la misma tabla, ambos valores son cercanos a 1.0 (un valor de 1.0 indica un ajuste perfecto).

Aunque no comparamos modelos de diferente complejidad y distintos objetivos, como en el caso de modelos rivales, utilizamos la técnica de la chi cuadrada normada que es aplicable a la evaluación de un modelo único; con un valor de 2.109, cae dentro de los umbrales de esta medida.

El último paso, una vez demostrada la adecuación de modelo a los datos, consistirá en interpretar dicho modelo de acuerdo con la literatura al respecto en la que se ha basado su diseño. Antes de proceder a la interpretación se ha de comprobar que el modelo no tiene capacidad de mejora, ya que habría que plantear las modificaciones necesarias.

Cuadro 6.17. Indicadores de bondad de ajuste

Indicadores absolutos de ajuste:	
RMR	0.128
GFI	0.962
Indicadores incrementales de ajuste:	
AGFI	0.928
NFI	0.958
Indicador de ajuste de parsimonia:	
Chi cuadrada normada	2.109

Fuente: Elaboración propia

Debido a que todos los índices de bondad de ajuste arriba explicados presentan valores adecuados, las posibilidades de modificación del modelo son escasas. Examinamos los índices residuales que pueden indicar modificaciones del modelo, potencialmente significativas. El cuadro 6.18 contiene los residuos normalizados o estandarizados del modelo propuesto. Existen 4 residuos potencialmente significativos (son aquellos residuos que exceden el valor umbral de ± 2.58), que cumplen con la norma de tener sólo un 5% de residuos que superen el valor umbral (Babin, 2007), en este caso son 4 de 78 residuos.

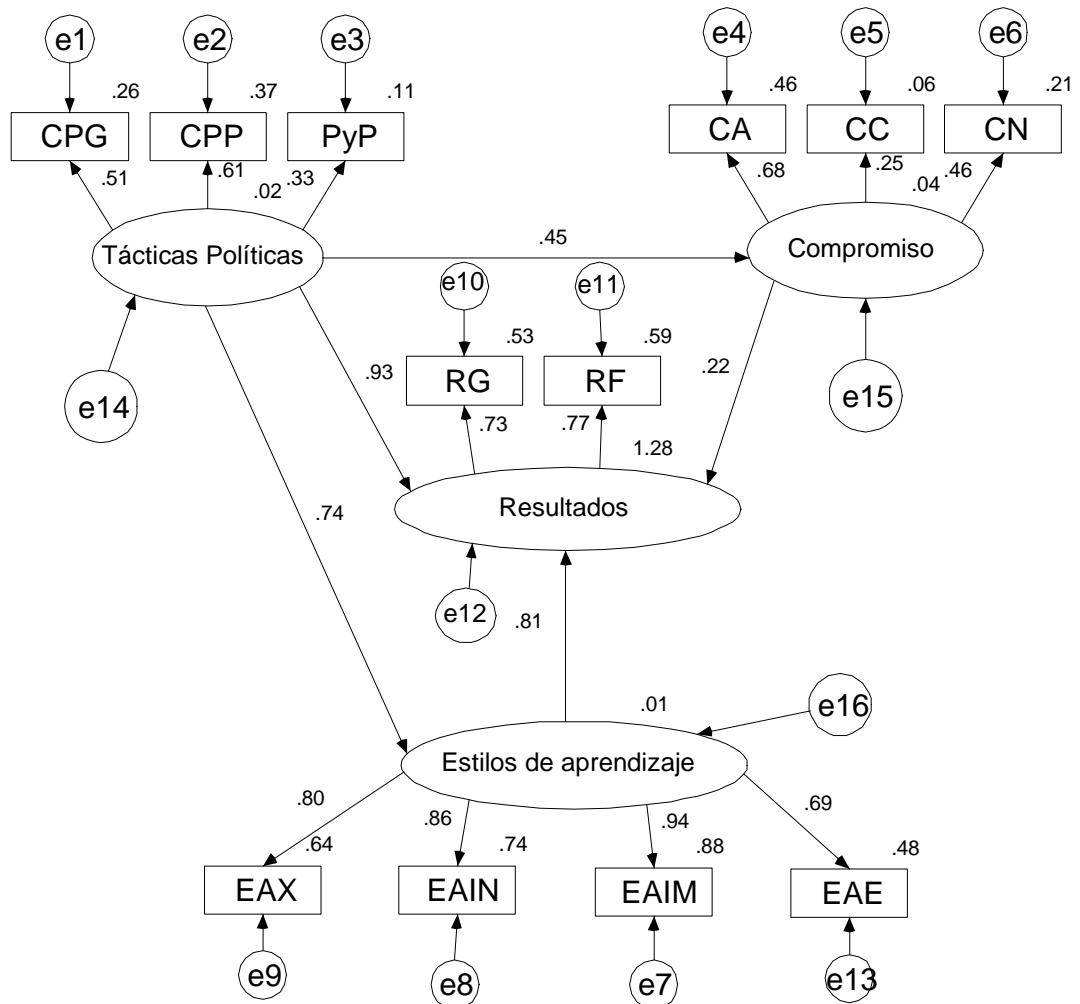
Cuadro 6.18. Matriz de residuos estandarizados

	EAE	RF	RG	EAX	EAIN	EAIM	CN	CC	CA	PyP	CPP	CPG
EAE	.000											
RF	2.359	.000										
RG	-2.090	.095	.000									
EAX	1.213	2.286	-2.354	.000								
EAIN	-1.717	-1.204	1.562	-.914	.000							
EAIM	-.196	-.289	.278	-.249	.628	.000						
CN	3.007	2.454	2.261	1.661	2.428	3.429	.000					
CC	-1.772	-2.156	-1.437	-2.904	-3.945	-2.159	1.340	.000				
CA	.793	.683	.115	.043	.149	.610	.093	-.819	.000			
PyP	2.244	2.216	1.916	.704	2.467	2.193	3.053	2.310	-1.835	.000		
CPP	-1.119	-1.118	2.211	-1.394	2.139	.092	.213	-1.791	.797	-.484	.000	
CPG	-2.076	-2.050	-.842	-1.185	-.383	-1.697	1.332	.491	-1.676	.277	.134	.000

Fuente: Elaboración propia

Utilizamos el análisis factorial confirmatorio (CFA) para examinar las correlaciones de los constructos. Después de numerosos intentos fallidos, finalmente la gráfica de salida de AMOS se presenta en la figura 6.24, que exhibe los resultados estandarizados para el modelo planteado.

Figura 6.24. Modelo de ecuaciones estructurales con los coeficientes estandarizados



Fuente: elaboración propia

La representación mediante un gráfico de sendero es muy usual en el SEM y existen ciertas convenciones para su realización. De acuerdo a la notación LISREL (Luque Martínez y Barrio García, 2000) las variables observadas se representan con un cuadro; estas variables pueden ser indicadores de variables latentes en el modelo de medición. En el modelo estructural pueden ser igualmente variables independientes (exógenas) o dependientes (endógenas), cuando éstas son observadas y no latentes.

Las variables latentes son representadas por medio de un círculo o elipse. Las flechas rectas y unidireccionales señalan relaciones causales entre variables endógenas y exógenas. Las correlaciones son representadas por medio de flechas bidireccionales y curvas, mientras que las líneas discontinúas indican senderos no significativos. La falta de flechas entre dos

variables significa que no están directamente relacionadas, aunque indirectamente pueden estarlo (Hair, et al., 2006).

Las correlaciones entre los constructos principales (marcadas por el número que está sobre la mitad de las flechas que las une y que representan las covarianzas) muestran un alto nivel de significancia que apoya la estructura general de las relaciones entre los constructos del modelo planteado. Las correlaciones que encontramos en el modelo son positivas en todos los casos tal como lo podemos ver en la misma figura, lo que indica que las variables endógenas son buenas predictoras de las variables exógenas

Como parte del estudio empírico es importante destacar que además de aplicar varios análisis de tipo paramétrico, al final de la primera etapa de análisis de resultados, verificamos las hipótesis planteadas y las relaciones que se esperaban entre las variables por medio de la aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales (SEM).

Las conclusiones a las que nos llevó este análisis confirmatorio no fueron diferentes a lo encontrado previamente, sin embargo es importante destacar que el hecho de haber aplicado un análisis de esta índole en un estudio de corte empírico como el planteado aquí, apoya y sustenta las hipótesis que previamente se establecieron, otorgándole un grado de validez y confiabilidad tanto al instrumento utilizado como a los resultados obtenidos con el fin de servir de base para estudios posteriores donde las variables que aquí planteamos puedan ser el origen de investigaciones futuras al relacionarlas con otras variables de interés.

6.4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA.

6.4.1 Antecedentes

En este trabajo se quiso comprobar la utilidad y aplicación del modelo propuesto para la dirección del conocimiento en una PyME, usando el estudio de caso. Para ello se seleccionó una empresa prototípica (Yin, 2003; Stake, 1999) de dicho sector industrial para aplicar las estrategias derivadas de la propuesta mencionada.

La propuesta de modelo de implantación de sistemas de conocimiento toma en cuenta la percepción de las tácticas políticas porque, de acuerdo a las hipótesis planteadas, es un factor que impacta en el estilo de aprendizaje y el compromiso hacia la empresa. Queremos que las PyME superen las barreras de la información para generar una mejor difusión del conocimiento y así generar compromiso de tipo afectivo y por lo tanto mejores resultados.

Aunque no existe una forma estandarizada ni para realizar un estudio de caso ni para presentar los resultados del mismo (Eisenhardt, 1989; Gilham, 2000; Stake, 1999; Yin, 2003), en este trabajo nos basamos en la manera en que se han presentado una selección de los mejores estudios de caso, siguiendo las recomendaciones de Yin (2004).

La industria del calzado en México se caracteriza por ser tradicional y ha estado ligada desde su nacimiento y hasta nuestros días a la micro y pequeña empresa (Arias, 1985). Se distingue por un uso intensivo de mano de obra, con bajos sueldos pagados a destajo y con alta rotación (Arias, 1980; Sánchez de Tagle, 1983). Dicha mano de obra, sin embargo, es apreciada por su conocimiento del oficio, difundido generalmente de maestro a aprendiz en talleres tradicionales (Escobar y González de la Rocha, 1988; Iglesias, 1998).

Jalisco en la década de los 80 participaba con un 25% de la producción nacional de calzado, para la década de los 90 promedió el 20% (Iglesias, 1998:55), y ya casi para mediados de la primera década de este siglo (con el último dato disponible hasta enero del 2005) sigue su descenso con el 18% de la producción total (Huerta, 2004).

En Jalisco de un total de 75,303 empresas en el estado, tan sólo el 7.75% son empresas manufactureras (SIEM, 2003); de las cuales el 98% son micro, pequeñas y medianas (Secretaría de Economía, 2001). Por eso es que una pequeña empresa de 48 empleados, como Impulsora Arra, con múltiples problemas en aspectos administrativos, lo consideramos un caso prototipo del sector calzado del estado de Jalisco

6.4.2 Procedimiento de recolección de datos.

Para aplicar el procedimiento expuesto en la propuesta metodológica sobre la dirección del conocimiento, elegimos una empresa cuyos principales problemas, de orden administrativos, fueran los más comunes del sector. Estos problemas serán expresados en términos de problemas de conocimiento para ser resueltos de la misma manera: ese es el principio integrador que hace la diferencia entre la dirección del conocimiento y otras estrategias de mejora como TQM, reingeniería, etc.

El 19 noviembre de 2004 nos pusimos en contacto con Arturo Farías, propietario de la empresa Impulsora Arra, S.A. para plantearle la posibilidad de hacer un estudio en su empresa que radicaba tanto en un diagnóstico como en la aplicación de nuevos procedimientos en el manejo de la información al interior de su empresa. Al conocer que dicho estudio no le repercutiría en ningún costo por asesoría, el dueño aceptó con gusto. El 22 de noviembre realizamos la primera visita a las instalaciones y empezamos a entrevistar al personal para conocer la situación actual de cada área. El 26 de noviembre realizamos la aplicación de la misma encuesta que al resto de las empresas del calzado, con el fin de conocer si existía alguna diferencia significativa en los resultados, lo cual resultó negativo: los resultados de la encuesta confirmaron los hallazgos del levantamiento general del sector.

A partir del 6 de diciembre empezamos con la aplicación de la propuesta metodológica para mejorar la administración del conocimiento. A continuación presentamos los hallazgos recolectados.

6.4.3 Breve historia de la empresa.

Durante sus estudios de bachillerato a principios de los años 70, el Ing. Arturo Farías vendía plantillas entre las fábricas de calzado de la zona metropolitana de Guadalajara. En ese entonces las plantillas eran fabricadas por un amigo ya entrado en años. Cuando el amigo muere, el Ing. Farías se hizo cargo del negocio y poco después, en 1973 funda la empresa ARFAT que no sólo comercializaba las plantillas sino que también las producía. Posteriormente, en 1983 y durante un viaje de negocios en León, Guanajuato, un posadero le recomendó fabricar pantuflas ya que no eran fáciles de conseguir y además las existentes eran muy caras. Fue así como, a partir de una foto que le tomó a la pantufla del posadero, un modelista sacó el modelo que empezó a fabricar ya con su primer socio Raúl Hernández. En 1985 fabrica la primera pantufla y empieza a buscar clientes para su nuevo producto.

La fábrica, que continuó haciendo plantillas pero ahora con una nueva línea de producción de pantuflas nace formalmente el 21 de mayo de 1987, en sus actuales instalaciones ubicadas en Juan de Dios Robledo # 2093. El nombre de la empresa surgió a partir de la unión de las dos primeras letras de los nombres de los fundadores, sin embargo el socio mayoritario y director sigue siendo Arturo Farías, por lo que en adelante nos referiremos a él de manera indistinta como el dueño, porque las decisiones más importantes las toma él solo, aunque no debemos olvidar que sigue teniendo socios.

En 1998, ARRA negocia y obtiene la licencia como fabricante exclusivo para México de pantuflas con la marca Disney. En 2004 y 2005 se integran a las marcas que maneja la empresa: Gusanito.com; Rosita Fresita y Chivas.

En los últimos años el cambio más importante que ha sufrido el producto, es que ahora la suela de las pantuflas está hecha con un proceso muy especial de inyección de plástico perfumado. Además en cada cambio de temporada se lanzan nuevos modelos.

Recientemente los dueños de la empresa definieron su visión, misión, filosofía y valores⁶:

Visión: *Consolidarnos como la empresa líder en América Latina en la fabricación y comercialización de productos con calidad para la comodidad de los pies, mediante la innovación, mejora, calidad y servicio permanentes.*

Misión: *En Impulsora Arra nos dedicamos a la fabricación y comercialización de productos con calidad para la comodidad de los pies, proporcionando el mejor servicio, calidez y honestidad, para que en todo momento brindemos a nuestros clientes y colaboradores satisfacción de manera integral.*

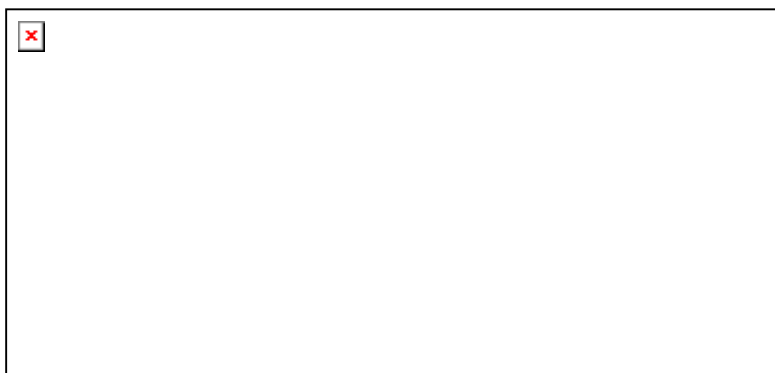
Filosofía: *En impulsora Arra somos fabricantes de pantuflas y plantillas. Nuestros esfuerzos están encaminados a obtener productos de alta calidad y precio competitivo. Conscientes de la importancia de nuestros colaboradores, promovemos el bienestar y desarrollo integral de cada uno de ellos, así como la excelencia en las relaciones y el servicio a nuestros clientes y proveedores.*

⁶ Datos proporcionados por el dueño y aparecen en su sitio electrónico: arra.com.mx

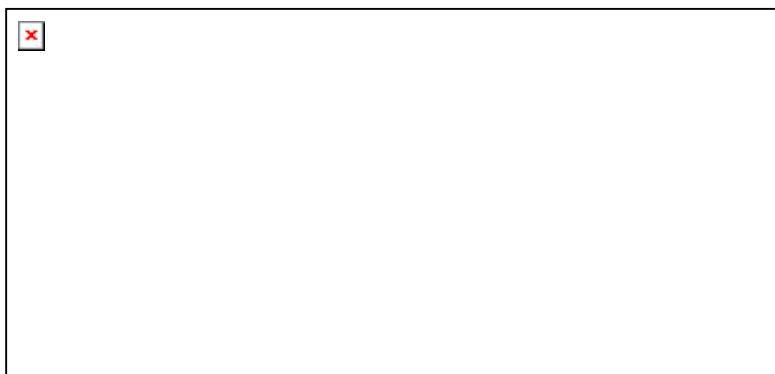
Valores: *Calidad, innovación, servicio, confiabilidad, nuestra gente, responsabilidad social, integridad, profesionalismo (Arra, 2004).*




Sin embargo, en las entrevistas con los empleados y trabajadores en general, nos percatamos que desconocen no sólo la misión y los valores fundamentales de la empresa, sino que tampoco tienen claros los objetivos y funciones de sus respectivos puestos. De igual forma, no existen políticas definidas o reglamentos, lo que ocasiona la falta de uniformidad de criterios, incertidumbre en cuanto al comportamiento de los trabajadores y a la toma de decisiones respecto a sus funciones. En la empresa no existen políticas estratégicas, derivadas de la misión, que orienten a los directores y a los empleados administrativos en la toma de decisiones.

Por contar con 48 empleados (41 obreros y 7 administrativos) apenas alcanza la clasificación de pequeña empresa (que va de 31 a 100 empleados), sin embargo tiene un capital contable de entre 3 y 5 millones de pesos, con un volumen anual de ventas en promedio de entre 12 y 30 millones de pesos, que resulta bastante bueno para una empresa de este tamaño. Entre sus clientes actuales se encuentran: Liverpool, Wal Mart, Sears y Coppel, entre otros almacenes. Actualmente produce 1,500 pares diarios de pantuflas y 1,500 pares de plantillas. El dueño calcula que cuentan en el presente con el 30% del mercado nacional de este tipo de calzado. Se manejan dos tipos de pantuflas, una línea económica dirigida a un mercado medio-bajo o bajo-alto,



y otra línea más cara dirigida a un mercado medio-alto.



Para conocer la situación competitiva se realizó un análisis DAFO con los socios y empleados de primer nivel de la empresa el 7 de diciembre del 2004. Estos son los resultados. Respecto a las oportunidades y amenazas del entorno, se detectó que dicha empresa no realiza ningún estudio para identificarlas. Sólo en el caso de las amenazas se apoyan en la información que les brinda la Cámara del Calzado. Sin embargo, respecto a las oportunidades no cuentan con el mismo apoyo, pero han detectado una oportunidad por parte de NAFIN⁷ y BANCOMEXT⁸, en cuanto a la consecución de financiamiento para proyectos futuros.

Respecto a las fuerzas de la empresa, los socios señalan que el personal administrativo está identificado y comprometido con la empresa y es muy fácil motivarlos. Otra fortaleza de la

⁷ Nacional Financiera

⁸ Banco Mexicano de Comercio Exterior

empresa es que el personal básico para la producción ha permanecido en la empresa, y al evitar la rotación de personal se tiene un mayor control de la producción.

En cuanto a las debilidades de la empresa las principales son la escasez de personal capacitado para el área de producción, lo que ocasiona una baja capacidad de producción y falta de cobertura de algunas zonas. Otra debilidad para la empresa, es que en ocasiones la demanda supera la oferta del producto y no se pueden cumplir los compromisos con los clientes, lo que es aprovechado por la competencia en perjuicio de esta empresa.

6.4.4 Factor humano.

Esta empresa no cuenta con una estructura organizacional bien definida, ya que aunque las líneas de autoridad son claras, existe una ambigüedad entre los empleados respecto a las funciones y responsabilidades de cada puesto; lo que trae como consecuencia duplicidad de funciones, o que en otras ocasiones se queden actividades sin cubrir. Se detectó que los socios tienen un liderazgo orientado hacia las personas, ya que mantienen una constante comunicación con el personal atendiendo sus propuestas y sugerencias a través de juntas mensuales que realizan con los empleados del área de administración y del diálogo abierto que sostienen con todo el personal de manera constante. Sin embargo, también se detectó que los trabajadores de producción no se sienten muy implicados con la empresa y que entre los departamentos no hay una comunicación tan eficaz como la hay con los directores.

Esta empresa tiene una baja rotación de personal debido principalmente a las prestaciones que se les brindan a los empleados como son la capacitación constante en el área de producción, 600 semanas consecutivas sin retrasarse en el pago de la nómina (esto lo afirman con orgullo y llevan la cuenta de las mismas) y un servicio de médico particular ofrecido a todo el personal de la empresa y a sus familiares directos; así como apoyo económico del 50% en la compra de medicinas para el trabajador; premios de puntualidad y asistencia; 10% de sueldo en vales de despensa, 6% en fondo de ahorro; premios de productividad; sistema de préstamos en efectivo y uniformes de trabajo.

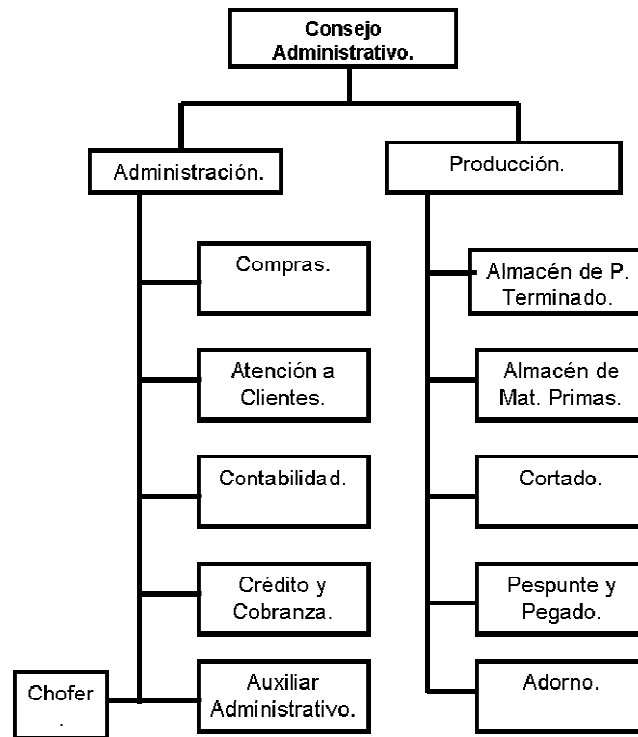


Figura 6.25. Organigrama de la empresa Impulsora Arra

El método utilizado por esta empresa para reclutar personal es por medio de anuncio en prensa, anuncios en la empresa y recomendaciones de los trabajadores; se consideran buenos los resultados obtenidos sobre todo por recomendación ya que se considera existe un mayor compromiso moral por parte del solicitante. El procedimiento de selección consta de una prueba de conocimientos generales básicos para identificar que el solicitante sea apto para desempeñarse laboralmente; debido a la escasez de mano de obra calificada la empresa cuenta con un espacio físico en el cual al personal de nuevo ingreso que carece de las habilidades prácticas se le da capacitación para desempeñar el puesto solicitado, el entrenamiento está a cargo del supervisor general.

Las actividades y responsabilidades del empleado se le informan de manera verbal. No se verifican antecedentes laborales del solicitante ni se le solicita examen médico alguno. En aspectos de contratación se realiza un contrato eventual de 28 días este periodo sirve para identificar si el solicitante puede desarrollar las aptitudes y actitudes necesarias para el puesto, de ser así se procede a elaborar el contrato definitivo donde se le brindan las prestaciones de ley y se da alta ante el IMSS No hay un proceso de inducción para los nuevos empleados. Se carece de manual de bienvenida, de procedimientos, de seguridad e higiene así como también de descripciones de puesto y reglamento de trabajo, que aunque se cuenta con él no se le da a conocer a los empleados.

Por otro lado, la empresa no tiene un método sistemático para realizar las evaluaciones de sus empleados, el supervisor general se encarga verificar que el trabajo se realice

correctamente pero no se tienen definidos los puntos a evaluar. Por medio de tablero de avisos se le informa al personal de lo que se espera de él y de los mercados alcanzados debido al trabajo realizado.

La empresa procura el bienestar de su personal contando con acondicionamiento de las áreas de trabajo por medio de música ambiental, servicio de primeros auxilios, servicios sanitarios, lockers, espacio de comedor para que los empleados lleven sus alimentos y cuenta con estufas y refrigerador.

6.4.5 Producción.

En esta empresa la producción se basa en el sistema de células de trabajo lo que permite llevar un mejor control de la producción. La planeación de la producción se lleva a cabo por una persona quien se encarga de contactar a los proveedores de acuerdo a los pedidos levantados durante un periodo de tiempo, a continuación se elaboran las tareas para los distintos procesos de elaboración ya sea dentro de la misma planta, o a la planta en la que elaboran las suelas y en ocasiones a las distintas personas que se encargan de la maquila de diversos productos.

La calidad de los productos es revisada individualmente por cada trabajador, no hay inspectores o personal encargado de supervisar los terminados, lo cual es adecuado ya que el proceso es muy eficiente. No existe un solo lugar específico para el almacenamiento de producto terminado, en ocasiones éste se deposita en los pasillos obstruyendo el libre flujo de movimiento de los trabajadores.

En el rubro de seguridad e higiene se cuenta con personal cuya función específica es mantener las áreas de trabajo limpias y ordenadas; además se le pide a cada trabajador mantener en orden su lugar de trabajo. La empresa cuenta con comisión mixta de seguridad e higiene, manteniendo reuniones periódicas, y botiquín de primeros auxilios; sin embargo no se ha implementado ningún tipo de campaña preventiva.

En esta empresa la forma en la que se obtienen los nuevos modelos es imitando (tal como lo hace la mayoría de las empresas y como se reflejó en la encuesta) modelos que se presentan en exposiciones como la de Atlanta y Las Vegas, así como en revistas especializadas. Aunque minoritariamente, también se manejan diseños propios. La empresa desarrolla tanto su muestrario físico como gráfico y lo renueva completamente cada temporada, es decir, cada seis meses. Los encargados de este muestrario son el empresario y un diseñador gráfico.

A los nuevos modelos que se fabrican no solo para el muestrario, sino para detectar problemas de uso, comodidad, ajuste, etc., se les llama prototipos. Esta empresa cuenta con un maestro de producción, para el desarrollo de nuevos productos, pero es Arturo Farías quien toma de manera centralizada las decisiones más importantes sobre los modelos a lanzar.

Los materiales que componen el producto de esta empresa son principalmente textiles, así como suelas sintéticas, estos insumos se eligen en las exposiciones que se visitan para este

fin cada temporada, en México, León y Atlanta. Los proveedores son nacionales y a pesar de ello tienen con frecuencia problemas de entrega. La calidad de sus telas es alta, estas son de algodón, por su frescura y resistencia. La calidad de los materiales es constante y es revisada por el supervisor de producción y por el almacenista. Cuando un insumo no cumple con los requerimientos de calidad se regresa al proveedor. Esta empresa no utiliza ni hormas ni pegamentos para el montado, por lo que su proceso es sencillo y limpio.

6.4.6 Finanzas.

No se tiene ningún procedimiento establecido para cerciorarse de que los funcionarios autorizados para firmar cheques y que después cambian de puesto en la misma empresa, dejen de tener la autorización de sus firmas ante funcionarios bancarios. Del mismo modo, un funcionario que ya no labore en la empresa puede aprovecharse de la oportunidad para hacer un mal uso de los recursos. Tampoco existe la aprobación por un funcionario responsable la aceptación de garantías colaterales en caso de los documentos por cobrar. De la misma manera no se tiene establecido un límite de crédito.

No existe un control de inventarios por medio de registros auxiliares. Se puede llegar a inventarios obsoletos por la falta del control y aparte es una inversión innecesaria. En la administración de inventarios también se detectó que no se realiza un conteo físico de la mercancía que se recibe; esto puede originar faltantes al recibir la mercancía y provocar un retraso de la producción. También se detecta que falta un control presupuestal de los gastos. Por medio del control presupuestal, se pueden disminuir costos o prorratarlos. En 2001, por la intención de crecer, se obtuvieron créditos y por una mala administración del capital se tuvieron que pagar muchos intereses por ellos.

El responsable de la contabilidad no tiene comunicación con los demás departamentos. La información se puede ver afectada al no circular en una forma adecuada y oportuna, lo cual afecta a los resultados del periodo por no contar con todos los datos del mismo.

Tanto el costo de venta como el costeo del producto no se pueden determinar debido a que no cuentan con un sistema de costeo establecido. Esta situación también perjudica al control de inventarios, al análisis de costos por pedido, las ordenes de producción, al sistema de costos por proceso y al análisis de costo - volumen - utilidad.

Los ingresos de caja no se depositan diariamente. Los ingresos deben ser depositados para evitar que se les dé un mal manejo. Nuevamente es el dueño quien se encarga del manejo de los ingresos y los quiere disponibles siempre, de ahí que no se depositen, además de que se declaran menores ingresos de los reales a la SHCP, es por eso que le conviene el desorden en las finanzas.

6.4.7 Aplicación de la propuesta de implantación de sistemas de dirección del conocimiento.

a. ¿Cómo se dirige de manera estratégica actualmente la información y el conocimiento en la empresa?

Después de las primeras visitas y el diagnóstico inicial que nos llevó del 22 de noviembre al 10 de diciembre del 2004, el sábado 11 de diciembre por la mañana se realizó un taller donde participaron todos los miembros de la empresa; al final del mismo se ofreció una comida convivencia por las fiestas de temporada. En el taller se difundieron los conceptos básicos sobre el aprendizaje organizativo de tal manera que pudieran ser comprensibles para todos los trabajadores que tienen una escolaridad promedio de tercer año de secundaria, aunque una cuarta parte de ellos cuenta con estudios de bachillerato o de carreras técnicas.

En dicha reunión se determinó entre los presentes que el flujo de información y conocimiento más importante para la empresa se daba de la siguiente manera: los clientes más importantes que son las tiendas departamentales llenan los pedidos en un formato a mano que le envían por fax al departamento atención a clientes; esta área lo recibe y lo envía a producción, los responsables del taller convierten el pedido en órdenes de producción; después de verificar que se cuenta con la materia prima en almacén, la orden pasa por el corte, el montado, la costura y el pegado; el producto terminado se manda al almacén y de ahí se encarga la gente de embarque para hacerle llegar el pedido al cliente.

A partir del taller y de entrevistas previas, ellos mismos se pudieron dar cuenta de que la información que se maneja es oportuna en un 40% aproximadamente (ellos mismos definieron el porcentaje) ya que los pedidos de producción se realizan a última hora; también determinaron que la claridad en los mensajes que transmite la administración es de un 40% y la gente de administración también se quejó de que los de producción no especificaban bien sus requerimientos; el personal consideró que la información es completa en un 70%, ya que se tienen dudas cuando se dan indicaciones, para que la información sea completa pusieron por ejemplo, que cuando realizan una póliza se anoten bien los datos; consideran que la información es muy importante y muy útil para la empresa, dijeron por ejemplo, que a contabilidad le ayuda a calcular los impuestos; consideraron que la información no está actualizada y que hay casos donde se registra un atraso de tres meses; la gente responsable de los inventarios dicen que la información con que cuenta no es veraz porque “las cuentas son muy grandes” refiriéndose a la gran cantidad de materia prima y de producto terminado que maneja el almacén.

La enorme ventaja de la PyME es que se pueden llegar a estas conclusiones en un taller y con la presencia de toda la empresa; este mismo ejercicio no sería práctico para una gran empresa. Por supuesto que no creemos que con la aplicación de este taller ya quede demostrada la validez de la propuesta de este trabajo, sino que constituye un indicador de que la administración del conocimiento es una estrategia viable para este tipo de empresas. La información y el conocimiento derivado en la empresa deben ser

categorizados en la medida en que agreguen valor a los procesos críticos de la empresa, procesos que deben estar diseñados para entender y atender las necesidades presentes y futuras de los clientes externos. ¿Cómo hacer para distinguir información relevante?, ¿qué tan bien estamos preparados para los constantes cambios del mercado?

Proyectos de mejora generados en esta etapa:

- En la segunda semana del mes de enero del 2005 se aplicó la matriz arriba expuesta para ordenar los datos; sin embargo, después de que les ayudamos a organizar su información, para finales del mes de febrero no se le había dado seguimiento a las tareas que surgieron del planteamiento de la matriz. Para un mejor resultado debemos hacer más sencillo el proceso de acomodo de los datos y del conocimiento en cada categoría.
- En una reunión efectuada con el dueño de la empresa el 13 de diciembre se habló de la posibilidad de cambiar el proceso de pedidos por parte de los clientes. La empresa ya cuenta con un sitio electrónico (www.arra.com.mx) donde actualmente se muestran las líneas de pantuflas y se ofrecen los teléfonos y correos electrónicos de los distribuidores. La idea es que los clientes puedan hacer su pedido desde dicha página para evitar errores en los envíos por fax y se puedan integrar electrónicamente el pedido a la línea de producción e incluir al área de almacén para una actualización permanente de los inventarios. De la misma manera, toda la comunicación interna se pretende manejar de manera electrónica para evitar las pólizas o requerimientos incompletos (si un formato electrónico no está completo o debidamente llenado, el sistema impide que se envíe). Este ambicioso proyecto dio inicio el mes de enero y se espera su conclusión y primeras pruebas a mediados del 2005.

b. ¿Qué podemos aprender de la gente externa a la empresa?

Después del taller del día 11 de diciembre de 2004, en la semana del 13 al 17 del mismo mes realizamos una serie de entrevistas con el personal para profundizar en las conclusiones generadas en el taller. En dichas entrevistas se consideró que las personas externas más importantes para la empresa son los clientes, al preguntarles qué habían aprendido de ellos contestaron de manera vaga que “a mejorar el producto”, pero no supieron decir cómo hicieron eso. El diseño de los productos, como vimos, parte de la imitación y de las decisiones centralizadas del dueño, pero los clientes no intervenían en dichas decisiones.

También se preguntó si acudían a expertos externos y respondieron que sí, sin embargo, cuando surgían los problemas, nadie tenía a la mano la forma de localizarlos y a veces ni siquiera su nombre se recordaba, debido a la tensión del momento.

Proyectos de mejora generados en esta etapa:

- **Establecimiento de una red de conocimiento.**

Desde 1998 no hemos dejado de tener contacto con los empresarios del calzado ya sea mediante labores de consultoría o de enlace entre la Cámara del Calzado y los empresarios que formaron parte de los agrupamientos del sector, esta experiencia nos han permitido conocer de primera mano el entorno al que se enfrentan los empresarios y la confianza para poder comentar con ellos algunas de las recomendaciones aquí expuestas.

Mediante la intervención del Lic. Ricardo Orta Salinas de la Cámara de la Industria del Calzado del Estado de Jalisco y al Ing. Ignacio Lucatero Carranza, consultor especializado en esta industria, logramos una reunión con 20 empresarios del ramo para presentar resultados el 8 de enero de 2004, con la idea de proponerles establecer una red regional de conocimiento, bajo el nombre de: agrupamiento empresarial, iniciativa que ya tiene varios años de antecedentes ya que un grupo de consultores nos hemos dedicado a organizar pequeños grupos de empresarios del calzado para alcanzar objetivos comunes. Lo único que todavía falta para que se convierta en una red de conocimiento, es que dichos grupos tengan continuidad y que además se unan otros actores tales como universidades, organismos públicos, etc., a esta iniciativa.

¿Por qué es importante el establecimiento de una red de conocimiento? Porque el carácter interactivo de las innovaciones requiere estructuras organizativas que fomenten las interacciones dinámicas entre empresas y con los centros de investigación. De ahí el papel determinante del nuevo paradigma de redes de cooperación entre empresas y con las instituciones dedicadas a la investigación y a la asistencia tecnológica, cuyos efectos sinérgicos refuerzan la necesidad de crecimiento empresarial y vincular la investigación con el desafío de responder a programas específicamente orientados a sostener las capacidades y los recursos locales. En otras palabras, una red de cooperación es una forma de crear conocimiento organizacional, de ahí la importancia de dicha red, ya que puede convertirse en fuente ventaja competitiva para sus participantes.

El sector del calzado en México no ha intentado construir centros de desarrollo de producto bajo alianzas estratégicas. Se desaprovecha el potencial de aprendizaje que puede surgir a través de la cooperación vertical y horizontal; dicha cooperación debería establecerse entre las empresas que participan en toda la cadena productiva. Cuando esa integración se realiza, genera economías de aglomeración y contribuye a la eficiencia colectiva.

Las redes de conocimiento tienen el propósito de romper los límites organizacionales clásicos y dejar de pensar que el mundo empieza y termina en la propia organización. La primera barrera a la que nos enfrentamos fueron los propios empresarios ya que se rehusaban a visitarse entre sí por temor a ser imitados por su competencia. Una vez que rompimos esta inercia, ellos mismos se dieron cuenta de que podían aprender de los aciertos y fracasos de sus competidores, y que su experiencia era muy valorada por los

demás miembros del agrupamiento empresarial. Ese es tipo de actitud que queremos seguir reforzando pero incluyendo a nuevos actores como los arriba mencionados.

Se acordó programar más reuniones con empresarios del sector, la primera de ellas fue en el mes de febrero de 2004, y por parte de la Cámara su compromiso fue el de incluir varias de las estrategias propuestas en esta tesis, en su planeación estratégica para los próximos diez años, periodo crítico debido a la liberación de aranceles tanto de Estados Unidos y Canadá, como de la Unión Europea.

En la reunión que sostuvimos con los empresarios del calzado, planteamos la necesidad de reintegrar un grupo que comparta experiencias pero que ya no sólo los involucrara a ellos sino que se invitara a otros actores tales como: universidades, organismos públicos como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), representantes de otras cámaras como la del cuero y calzado o la de comercio, incluso representantes de cámaras de calzado de Guanajuato o Estado de México. En otras palabras, planteamos la creación de una red regional de conocimiento que vimos en el capítulo pasado. En dicha red sería más fácil conocer y conseguir los apoyos del gobierno federal que ha instrumentado a través del Programa para la competitividad de la industria del cuero y calzado, de reciente lanzamiento.

- Se propuso realizar un taller para los clientes donde se invitara a usuarios finales de cada segmento de pantufla, que le ayudaran al director de la empresa a tomar decisiones sobre aspectos intangibles y difíciles de medir del producto, por ejemplo: ¿cómo debe sentirse al tacto una pantufla?, ¿a qué debe oler una pantufla nueva?, ¿puede “rechinar” una pantufla al caminar?, etc. El primero de los talleres con los clientes se realizó el 17 de enero y el segundo el 18 de febrero del 2005; no sólo se les pidió a los clientes que analizaran los prototipos sino que los usaran todos los días por espacio de un mes para analizar el desgaste de manera semanal.
- Para cada área de la empresa se le preguntó a los empleados cuáles eran los problemas más serios a los que se habían enfrentado y a qué personas internas o externas habían acudido para resolverlos. Los datos de las personas internas se usaron para el proyecto de la siguiente fase; los datos de los externos sirvieron para elaborar un directorio de expertos, organizado por problema en orden alfabético.
- Este directorio se presentó la primera semana de enero del 2005. Un ejemplo de este directorio:

PROBLEMA (Área administrativa)	EXPERTO	DATOS PARA SU LOCALIZACIÓN
Facturas. Se agotaron; se dañaron, etc.	Pedro X	Tel. celular; Tel. oficina
Foto y video. Para eventos de la empresa	Pedro Y	Tel. celular; Tel. oficina
Fotocopiadora. No sirve.	Pedro Z	Tel. celular; Tel. oficina

- El dueño inició visitas a empresas del sector calzado (más allá de las exposiciones del calzado donde participa la empresa) y a otras industrias manufactureras para aprender más sobre sus procesos de producción y de esta manera mejorar el de Impulsora Arra. Este proyecto inició desde diciembre de 2004 y será permanente.

c. ¿Qué conoce cada empleado para desempeñar su labor?

En la misma semana de entrevistas se pidió que jerarquizaran los instrumentos más importantes para obtener información en la empresa y que a su vez fueran los que presentaran los mayores problemas. La respuesta señaló a las pólizas de cheque, el registro de ingresos y las notas de crédito. Al hablar de “instrumentos” quisimos evitar, con éxito, el que se señalaran culpables individuales, para que la gente entendiera que se intentaba mejorar el sistema, no correr a empleados.

Al preguntar sobre si la empresa conocía la experiencia y los conocimientos de cada empleado, respondieron que sí, pero al preguntarles dónde tenían dicha información la respuesta fue un “no sé” o “no me acuerdo”; después de varias preguntas entre las secretarías y personal administrativo alguien recordó que al entrar los empleados traían una solicitud de empleo (de las genéricas que venden en papelerías) con su foto y que toda esa información se guardaba en una caja de archivo muerto en una bodeguita del área de contabilidad. A eso se le llama falta de transparencia en la información (Probst, Raub y Romhardt, 2001); si la información o los datos no se encuentran al alcance de las personas que lo necesitan, entonces son inútiles. ¿Para qué se requiere la información de lo que conoce cada empleado?, para resolver problemas más rápido: gente de cualquier área puede ser llamada por su experiencia para resolver problemas de otra área, por ejemplo.

Aunado a lo anterior, en esta empresa no se cuenta con una descripción de puestos, ni con una evaluación de los mismos. No se había entendido que por medio de la asignación organizada de responsabilidades, la empresa evitaría la duplicidad de funciones o que algunas de ellas se queden sin cubrir; al mismo tiempo que se mejorará el ambiente de trabajo cuando los empleados perciban que la carga de trabajo es equitativa y los objetivos de su puesto son posibles de realizar. Recordemos que en esta como en la mayoría de las empresas del sector se perciben las tácticas políticas que realizan los empleados con el fin de ganar más trabajando menos.

Proyectos de mejora generados en esta etapa:

- Se elaboró una encuesta para determinar las áreas de experiencia y conocimiento de todos los empleados, así como las áreas que necesitan mejorar. En la primera semana de enero, después de procesar la encuesta, se expuso en una matriz los nombres de cada empleado y junto a dicha columna, las áreas de conocimiento que compartían y el nivel de profundidad de cada uno.
- A continuación un ejemplo:

Empleados:	Cosido	Montado y pegado	Adorno	Computación
Juan X	Avanzado	Avanzado	Avanzado	Principiante
Juan Y	Intermedio	Avanzado	Avanzado	Principiante
Juan Z	Principiante	Principiante	Principiante	Avanzado

Esta matriz, pegada en el comedor, permite conocer rápidamente a quién pedir ayuda en caso de un problema, independientemente del área donde trabaje. Nuevamente este ejercicio sería muy complicado de efectuar en una empresa grande.

- Se nombró un responsable del área administrativa para que, mediante entrevistas, elaborara un documento de descripción y evaluación de puestos. Para este proyecto se recomendó tomar en cuenta lo siguiente:
 ¿Qué hace ese puesto? (Qué trabajos se hacen).
 ¿Cómo se hace ese trabajo? (Paso por paso).
 ¿Cómo se hace ese trabajo? (Qué máquinas, equipos, materiales, etc.).
 La fecha límite para entregar este documento se fijó el día 21 de enero del 2005, fecha en que efectivamente se presentó a la dirección. En febrero se está revisando y corrigiendo antes de darlo a conocer a todo el personal.

d. ¿Quién necesita saber qué y con qué nivel de profundidad?

La información que recibe la dirección de la empresa es la siguiente: de atención a clientes recibe la facturación semanal; por parte del área de crédito recibe un reporte semanal de cobranza; de proveedores recibe un reporte semanal sobre los pagos; de producción recibe por semana los pedidos a entregar; y de parte de contabilidad, los pagos provisionales mensuales o la realización de pagos de impuestos. ¿Quién más conoce estos reportes?, sólo los socios y les sirve “para darse una idea de cómo va el negocio”; el problema es que esto no es del todo cierto ya que al no tener un sistema de costos eficiente, en realidad no saben cómo van ya que desconocen el monto de las utilidades, en el supuesto de que existen. Por lo mismo, esta información no es útil ya que no sirve para tomar decisiones ni para planeación en ningún nivel organizacional.

Proyectos de mejora generados en esta etapa:

- Lo primero que se hizo ya que se había detectado mediante entrevistas que la gente no conocía la misión, fue el pegarla en los muros de las oficinas y del taller, aspa como comentarla en las reuniones con los trabajadores y además integrar la misión en la plantación operativa y en las decisiones cotidianas. Además en enero se empezó a elaborar un manual de bienvenida para los futuros nuevos integrantes de la empresa para lograr su rápida incorporación; para dar a conocer los objetivos y metas de la compañía y el aporte de cada empleado; también será útil para presentar

al trabajador una perspectiva del papel que desempeñará, las actividades a realizar, así como también sus derechos y obligaciones.

- Después de analizar que se presentaban problemas de comunicación por una mala disposición física de los empleados, se inició en febrero un reacomodo del personal y de las estaciones de trabajo para favorecer la comunicación e interacción. Este proyecto concluyó con éxito la primera quincena del mes.
- Todos los años el dueño viaja a exposiciones en Atlanta y Las Vegas, pero el conocimiento adquirido sólo se queda con él. Se propuso que después de cada viaje el dueño se reuniera a la gente de producción para analizar la manera en que los diseños se pueden mejorar, usando materiales diferentes, cambiando colores, etc. Esta propuesta fue aceptada. También se propuso que se contratara un diseñador, pero esto es inviable económicamente, por lo pronto la empresa continuará con el estilo de aprendizaje imitador, que como vimos en los resultados de la encuesta, es el mismo estilo de aprendizaje de la mayoría de las empresas del calzado en Jalisco.
- Junto con el dueño, desde el mes de enero del 2005, trabajamos en la localización de los empleados con el desempeño más sobresaliente en cada área, para así identificar las mejores prácticas en cada función. Se planea que el 21 de mayo, durante la celebración del aniversario de la empresa, se les dé un reconocimiento especial (tanto simbólico como económico) a los empleados seleccionados y además ellos mismos ofrezcan una plática para exponer la manera en que hacen las cosas y de esta manera el resto de los empleados puedan aprender a mejorar sus labores. Después de que haya quedado muy claro los objetivos de cada empleado y de que puedan obtener retroalimentación oportuna de sus superiores, la idea es que el premio anual vaya a un trabajador distinto cada vez, y que se haya distinguido por su desempeño y por sus propuestas de mejora
- Después de analizar la información que necesitan los diferentes niveles organizacionales se decidió iniciar un proyecto de mejoramiento de la comunicación interna. La información que debe ser para todos se plasmará en un periódico mural que se localizará en el comedor; esto dio inicio el mes de enero. La información para las áreas interesadas será elaborada de manera atractiva, privilegiando el uso de las gráficas, que va ligado al proyecto de la siguiente etapa.

e. ¿Se toma en cuenta lo aprendido para la resolución de problemas de la empresa?

La respuesta que se dio en el diagnóstico inicial fue de un rotundo no. La empresa como grupo ha caído en errores que ya se habían cometido en el pasado: en cada proceso de planeación y en cada lanzamiento de las pantuflas de la temporada, en sus propias palabras: se “inventa el hilo negro” ya que no se toma en cuenta lo que se aprendió en el proceso previo ni en años anteriores; se han contactado a clientes o proveedores que ya habían tenido problemas con la empresa; se tienen proceso de reclutamiento y selección

de personal ineficientes; no se toma en cuenta la opinión de los clientes para mejorar el proceso de producción; etc.

Este es un problema recurrente en la PyME del sector calzado del estado de Jalisco, son empresas sin pasado donde se reinventan todos los días y donde los errores son recurrentes.

Proyectos de mejora generados en esta etapa:

- Se propuso la creación de una “memoria organizacional” (Walsh y Ungson, 1991) electrónica la cual consiste en reunir los principales datos de la empresa, al principio en una computadora y después en una futura intranet; dicha memoria se dividiría por áreas para que los empleados la consulten y además le agreguen nueva información. Por ejemplo, en dicha memoria se pondrían los datos de los clientes para que las personas de atención a clientes puedan consultar el expediente de cada cliente y agregar nueva información conforme avance el tiempo. Se establecerá por política no reactivar la cuenta de un cliente o agregar un cliente nuevo sin antes buscar en la memoria organizacional algún antecedente que pudiera resultar perjudicial para la empresa o algún dato que pidiera mejorar la negociación con el cliente. Este proyecto fue aceptado y se asignó a un responsable administrativo para desarrollarlo en su primera etapa, concluyendo la misma en junio del 2005.
- La memoria organizacional iría de la mano de otro proyecto: la mejora del manejo de bases de datos de los clientes. Actualmente los datos de los clientes se archivan en los discos duros o en la papelería de contabilidad o ventas. Lo que se propuso fue que los datos más importantes se presentaran de manera más comprensible, como gráficas de comportamiento de ventas; gráficas que muestren el número de pedidos atrasados por semana; etc. Los responsables de traducir los datos fueron personal de atención a clientes y de contabilidad, para que sean revisados primero por el dueño y después agregar dichos datos al perfil de los clientes. De esta manera realmente se usaría la información generada de manera cotidiana para tomar decisiones y elaborar tanto la plantación operativa como estratégica. Este proyecto dio inicio en enero terminará en marzo del 2005.

f. ¿Cómo puedo mejorar y renovar lo aprendido?

Esta es sin duda la fase más complicada de todas y en la que sin duda los investigadores del área debemos trabajar más. Ya sabemos que para mejorar un proceso debemos medirlo, entonces, ¿cómo medir el conocimiento? Se han hecho esfuerzos como el Balanced Score Card o las tarjetas de puntuación de desempeño empresarial (Chang y Morgan, 2003) que incluyen en sus mediciones no sólo aspectos de desempeño financiero sino también de mejora en el conocimiento; sin embargo su implementación es todavía compleja y en México sólo las grandes empresas han intentado incluir en su control dichas mediciones. Lo que intentamos es proponer una cultura del conocimiento en la PyME, lo cual no se logrará de la noche a la mañana.

Proyecto de mejora generado en esta etapa:

- Establecer una cultura del conocimiento mediante la aplicación de encuestas con preguntas como las siguientes:
 - ¿Se alienta a los trabajadores para que compartan el conocimiento?
 - ¿El ambiente de trabajo y los jefes inspiran confianza para hacer sugerencias de mejora?
 - ¿Se buscan las respuestas más creativas ante los problemas cotidianos?
 - ¿Los empleados saben que no serán castigados por errores involuntarios y que los errores son vistos como oportunidades de aprendizaje?
 - ¿Los empleados reciben la capacitación necesaria para actualizar sus conocimientos?

6.4.8 Conclusiones del estudio de caso.

Evidentemente aquí sólo reseñamos el principio de los proyectos de mejora. Sin embargo, a pesar de apenas haber arrancado varios de los proyectos, los resultados se están viendo reflejados en un mejor clima laboral medido mediante encuesta antes y después de aplicar las estrategias mencionadas y en un mejor desempeño en la productividad en el mes de enero y febrero del 2005 con un aumento del 17% y del 22%, respectivamente, medido en pares producidos por persona.

Se acordó con el empresario darle seguimiento los primeros seis meses de la implantación de los proyectos ya que, como se dijo arriba, al principio pueden existir cambios espectaculares pero después el interés tiende a disminuir. El reto es establecer una cultura de aprendizaje, para lo cual será necesario un proceso mucho más largo. Sin embargo, estamos seguros que entender al conocimiento como un principio por el cual se estructuren los problemas de la empresa, es la mejor salida que tiene la PyME ante los retos que el entorno competitivo les plantea.

CAPÍTULO 7.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

El propósito de este apartado final es recapitular algunos de los enfoques teóricos revisados, así como relacionar los objetivos, las preguntas de investigación y las hipótesis con los principales hallazgos de la investigación empírica. Todo ello con el fin de concluir sobre la relación existente entre los tipos de aprendizaje, las tácticas políticas y el compromiso hacia la organización en la PyME. Es necesario retomar algunos de los resultados expuestos con el propósito de cumplir los requisitos mínimos para el enriquecimiento del conocimiento: comparar y analizar las relaciones más fuertes entre las variables consideradas.

7.1. CONCLUSIONES.

En la introducción y en el capítulo segundo de este trabajo, se justifica la importancia del objeto de estudio planteado. Desde mediados del siglo pasado, el conocimiento se ha convertido en un factor fundamental de la producción. El aprendizaje organizativo no se entiende como la suma de los aprendizajes individuales ni se limita a las fronteras jurídicas de la organización, sino que se extiende de y desde las redes en las cuales está inmersa. En otras palabras, las empresas aprenden al enfrentarse a problemas, pero dicho proceso se fundamenta en la interacción entre individuos que aportan sus conocimientos para la resolución de los mencionados problemas; este intercambio de conocimiento provoca el aprendizaje en todos los actores, incluso en aquellos que se encuentran fuera de la organización.

El conocimiento acumulado por la organización, asociado a los procesos y a los productos, mediante las interacciones con su entorno también puede llegar a incidir en el desarrollo del sector al que pertenecen. Por eso nació el interés del estudio que aquí se expuso; no se trataba de simplemente corroborar hipótesis en una empresa, sino de plantear estrategias para la PyME. Esta es la razón por la cual este estudio no se limita al estudio de un caso aislado sino que incluye a todo el sector del calzado, ya que tanto la explicación sobre su problemática así como el planteamiento de posibles soluciones, deben dirigirse al conjunto de redes y actores involucrados en el sector y que analizamos en el capítulo dedicado al contexto en este trabajo.

En el marco teórico, se señaló que el conocimiento es un constructo heterogéneo y dinámico de certezas que se transforman y reconfiguran continuamente. El conocimiento no es un conjunto de enunciados explícitos y descontextualizados sino el producto de una red de interacciones fundamentada en premisas y reglas no siempre explícitas. Si nos quedamos con la visión mecanicista del conocimiento, entonces asumiremos que el sector calzado es especie de máquina que puede mejorar su “funcionamiento” mediante cursos de formación, lo cual resulta en una estrategia muy simplista que ya ha fracasado tanto en iniciativas del gobierno federal como de la cámara del sector.

Se hizo énfasis en los diferentes estilos del proceso de aprendizaje, tanto de los individuos como de las empresas y gracias a la ayuda de los diversos enfoques reportados en el marco teórico, se profundizó en el proceso mediante el cual el individuo se enfrenta a problemas y por lo tanto en la manera en que aprende. Uno de los enfoques revisados fue la teoría cognitiva, donde el conocimiento aparecía como un conjunto de representaciones del mundo consistentes en objetos o eventos, donde el cerebro tenía la función de una máquina cuya tarea debía ser almacenar lo más fielmente posible el conjunto de representaciones que se le presentaban ante sí.

A partir de los avances en neurobiología, la teoría cognitiva y la filosofía, se comienza a ver la cognición como un proceso de construcción y no de simple representación. Gran parte de dicho conocimiento es tácito y puede ser utilizado de manera discrecional, incluso como táctica política. De la epistemología constructivista (Salmador, 2004) nos basamos en el concepto del aprendizaje como una interpretación de la realidad del propio sujeto, de sus antecedentes y de la interacción con los demás, y que resolvemos problemas por medio de una triangulación entre los conceptos construidos y asimilados previamente.

Lo que se planteó en este trabajo es que el aprendizaje surge de la resolución de problemas concretos (aprendizaje de un ciclo) y de los problemas que se originan por la manera de resolverlos (aprendizaje de doble ciclo, de acuerdo a Argyris, 1999), sin saber cuándo los individuos pondrán en juego los conocimientos preexistentes, y qué uso político habrán de darle al conocimiento generado. Esta es la parte que no se discute en los modelos de administración de conocimiento que se revisaron en el marco teórico, ya que se limitan a dar una serie de instrucciones, teniendo en mente el paradigma de la empresa como una máquina.

Recordemos las preguntas planteadas para elaborar algunos comentarios al respecto de lo encontrado en la encuesta. La primera de las preguntas de investigación fue:

¿Cuáles son las tácticas políticas percibidas por los integrantes del sector y cómo influyen éstas en el compromiso, el aprendizaje y en los resultados de la empresa?

El interés en el uso político del conocimiento nos llevó a plantear un panorama para entender las tácticas políticas que realizan los integrantes de una empresa para conseguir o mejorar posiciones de poder. Y no se debe creer que dichas tácticas se llevan a cabo sólo en un nivel jerárquico alto, de acuerdo a los resultados de esta investigación, se puede concluir que el uso de tácticas políticas no están relacionadas con el puesto del trabajador sino que se perciben en todos los niveles.

Con base en las evidencias arrojadas por la encuesta, podemos afirmar que el género y la edad del empleado de la PyME del sector calzado del estado de Jalisco son factores que influyen en la percepción del aprendizaje. Por su parte, todos los rangos de edad y todos los tamaños de empresa influyen en la percepción del estilo de aprendizaje. Todos los estilos de aprendizaje se relacionaron estadísticamente con el tamaño de la empresa. Esto sucede ya que los individuos no aprenden completamente solos en la empresa, sino que su labor exige la coordinación con otros. La existencia misma de las organizaciones se justifica ya que determinadas tareas no pueden ser realizadas por sujetos aislados y el aprendizaje individual no es suficiente para que el conocimiento pueda ser transferido. Es necesario que la red coordinada de individuos aprenda para que el conocimiento se traduzca en la realización de ciertas metas comunes.

En relación con las hipótesis, debimos rechazar la primera de ellas ya que suponíamos que las tácticas políticas influirían en general de manera negativa en el compromiso, el estilo de aprendizaje y los resultados. Los resultados de la encuesta y del estudio de caso nos muestran que los trabajadores no sólo toleran, sino que fomentan, se divierten e incluso propician la conducta política. Esto es contrario a la evidencia obtenida en otros países, donde la percepción de las tácticas políticas incide de manera negativa en el desempeño de la organización. Sin embargo, como vimos en el segundo capítulo, las tácticas políticas no deben ser vistas como un “tumor” a extirpar, sino como un filtro del conocimiento organizativo que debe ser tomado en cuenta para elaborar mejores estrategias de gestión del conocimiento.

Sin embargo, en el análisis estadístico de cada variable descubrimos que la conducta política general obtuvo correlaciones de considerables a muy fuertes con casi todos los estilos de aprendizaje organizacional. Esto se explica ya que las personas necesitan coordinarse con otros para realizar determinadas metas. En esta coordinación influyen las habilidades adquiridas por cada individuo y que pondrá en juego al momento de interactuar con sus compañeros. En este proceso de transferencia del conocimiento y de acuerdo a los resultados de la encuesta, interviene el factor político, donde los sujetos deciden de manera estratégica cuál de las habilidades o conocimientos adquiridos en la empresa utilizarán para resolver problemas; en otras palabras, se usará la información como una fuente diferencial de poder. El uso del conocimiento en la empresa, entonces, no es neutral y por lo tanto el aprendizaje se acumula de manera desigual entre los integrantes de la misma.

La segunda de las preguntas de investigación fue la siguiente:

¿Qué clase de compromiso existe entre los integrantes del sector y cómo influye en el aprendizaje y los resultados?

Se aceptó la segunda hipótesis de investigación ya que la suposición sobre el compromiso como un factor que afectaría de manera positiva el estilo de aprendizaje organizacional y los resultados percibidos resultó acertada. Se encontraron correlaciones entre el compromiso afectivo y los estilos de aprendizaje: experto, experimentador e innovador. Tal como se esperaba, los resultados indican una correlación positiva considerable entre la percepción de los resultados y la percepción del compromiso afectivo y el normativo, esto

quiere decir que a mayor compromiso, mejores serán la percepción de los resultados de la empresa.

En la introducción se mencionó que al trabajar con las empresas de calzado siempre resultaba intrigante el hecho de conocer si existía algún tipo de compromiso presente entre los trabajadores de este ramo, ya que, por la experiencia previa, los dueños de la empresa no habían mostrado mucho compromiso hacia sus empleados. Los resultados de la investigación fueron sorprendentes. El compromiso afectivo obtuvo fuertes correlaciones con la edad del encuestado, lo cual refleja el hecho de que los empleados de mayor antigüedad sienten que perderían mucho si dejaran su lugar de trabajo actual. Este resultado demuestra que entre los empleados con mayor edad, aunque no se trata de empleados de planta, sí muestran el compromiso donde se demuestra el cariño hacia la organización.

Es decir, en este estudio se demuestra que, a pesar del tamaño de las empresas y de que la mayoría de ellas usa la contratación tipo “a destajo” que no incluye ninguna prestación laboral, se presenta el compromiso afectivo del empleado hacia la organización, lo cual nos habla de una verdadera fidelidad a una empresa que no le muestra, en cambio, motivos para dicho afecto.

En el modelo propuesto de aplicación de sistemas de gestión del conocimiento se dijo que el compromiso sería un resultado deseado, ya que al incluir a los miembros de la organización en la resolución de problemas, no sólo mejora la calidad de los flujos de conocimiento sino el sentimiento de pertenencia (compromiso afectivo) del empleado hacia la empresa.

De acuerdo con los resultados encontrados, el estilo de aprendizaje imitador –el que más se presenta en el sector- afecta de manera negativa al compromiso afectivo (el tipo de compromiso que más se debería fomentar en el sector por sus características). Esto hace que el estilo imitador resulte barato en el corto plazo pero, por sus efectos negativos, resulta más costoso a largo plazo para las empresas que lo fomentan.

Como se apreció en el capítulo de resultados, el tipo de compromiso afectivo tiene gran valor explicativo, no así el componente de continuidad. En este trabajo se propone que el compromiso de continuidad sea tratado como un constructo unidimensional y sea medido independientemente del compromiso afectivo y normativo, con esto se ganaría en confiabilidad del instrumento.

Finalmente, la tercera pregunta de investigación planteada es la siguiente:

¿Qué tipo de aprendizaje se genera entre los empleados de este tipo de empresa y cómo influye en los resultados?

La tercera hipótesis también fue aceptada ya que el tipo de aprendizaje influye de manera positiva en los resultados. Tres de los cuatro tipos de aprendizaje (experto, experimentador e innovador) estaban fuertemente relacionados con los resultados por lo que podemos inferir que un trabajador que reconoce su manera de aprender, estará más propenso a brindar mejores resultados. Lamentablemente el tipo de aprendizaje que se presenta en la

mayoría de las empresas (44%) es el imitador, con lo cual estamos en franca desventaja al competir con potencias que no sólo imitan muy bien sino que disminuyen los costos hasta niveles inconcebibles: los países asiáticos.

En relación con estas dos hipótesis, se debe tener presente que el compromiso y el tipo de aprendizaje organizacional son variables que no pueden ser entendidas como la suma de cada acción individual, ya que los sujetos construyen sus representaciones o significados a partir de la percepción y las expectativas de su grupo. El proceso de aprendizaje grupal es operado en un contexto de interrelaciones en tanto las representaciones que los sujetos tengan de dicho contexto les indiquen que su contribución tiene sentido. Esto quiere decir que algunas acciones grupales sólo son posibles en la medida que cada participante tenga presente una representación que incluya las acciones de los demás, así como sus reacciones a las mismas.

La transferencia del aprendizaje a la acción implica que el sujeto posea el conocimiento, pero también debe asumir la creencia de que dicha acción tiene sentido en su contexto. El individuo, entonces, puede variar su compromiso o su forma de aprender en función del grupo o empresa en la que se encuentre y por lo tanto el hecho de que en el sector estudiado haya resultado que el compromiso afecta de manera positiva en la percepción de los resultados no indica que dicho resultado pueda ser generalizado a otro sector industrial.

7.2. APORTACIONES Y RECOMENDACIONES.

Propuesta metodológica para la dirección del conocimiento.

Los resultados de la investigación apuntan hacia la posibilidad de que la PyME sea capaz de superar los obstáculos estructurales y las relaciones asimétricas que mantiene con la gran empresa mediante el aprovechamiento de ventajas diferentes al tamaño, como por ejemplo, el tiempo de respuesta, la calidad, la innovación y por supuesto el uso y la gestión más eficiente del conocimiento para lo cual propusimos tanto una propuesta metodológica para administrar el conocimiento en cada empresa así como el establecimiento de una red de conocimiento especializada para el sector calzado, con la asesoría y supervisión de la Universidad de Guadalajara y la Cámara de la Industria del Calzado del Estado de Jalisco.

La construcción de significado es siempre un proceso que trasciende lo individual. Es por ello que la propuesta metodológica de dirección del conocimiento parte de la construcción de redes, y esto siempre implica la construcción de sentido para los integrantes de una empresa y de un sector industrial. La propuesta metodológica no se enfoca en los aprendizajes individuales, tal y como se conciben muchos programas de capacitación tradicionales, sino que enfatizamos en los aprendizajes relacionados con la coordinación de conductas de cada empresa y con la conformación de redes de conocimiento que permitan la generación de capacidades colectivas para el sector calzado del estado de Jalisco.

Concretamente se propone la creación de un *panel empresarial* para la industria del calzado de Jalisco, tomando como ejemplo el panel creado en España (Instituto de Fomento de Murcia, 2006). Dicho panel pretende basarse tanto en la experiencia española como en el

observatorio económico de la PyME en el estado mexicano de Aguascalientes y servir como eje para la red cuyo propósito fundamental sea generar conocimiento para sus participantes. Algunos de los objetivos más importantes de dicho panel serían: servir de conexión, participación y diálogo en la problemática de la empresa con todas las áreas tecnológicas de la Universidad de Guadalajara y los agentes sociales y económicos del Estado; así como el crear un centro de documentación de la PyME para suministrar a los agentes sociales y a los investigadores información estadística, económica y financiera.

Los beneficios de la red de conocimiento propuesta radica en que, una vez que los integrantes de las empresas del mismo sector o tamaño empiezan a dialogar sobre su problemática común y tratan de aprender de sus propios errores y aciertos, se establece un proceso que es, al mismo tiempo, social y cognitivo, donde la calidad del conocimiento depende de la calidad de las interrelaciones. La red puede ayudar a las empresas a crear conocimiento en forma consistente, como parte del proceso social de construcción de significado.

La propuesta de creación de una red de conocimiento, donde uno de sus instrumentos sería un panel empresarial, también permitirá que sus integrantes puedan desarrollar capacidades colectivas mediante la investigación y el intercambio de experiencias, que probablemente no podrían desarrollar de manera individual. La generación de dichas capacidades colectivas no depende de la capacitación tradicional, sino de la calidad de los procesos de interrelación y de formación de redes, dentro y fuera de las empresas.

Los resultados del estudio de caso arrojaron cambios muy importantes en los primeros seis meses de implantación de la propuesta metodológica aplicada. Aunque estamos concientes que, pasado un tiempo, el interés tiende a disminuir. El reto es establecer una cultura del aprendizaje en la empresa para lo cual será necesario un proceso mucho más largo. Sin embargo, entender y afrontar los problemas en la empresa desde una perspectiva del conocimiento, esto es, como una oportunidad de aprendizaje, es la mejor estrategia que tienen las PyMEs ante los retos que el entorno global les plantea.

Los empresarios del sector calzado deben considerar como importante *input* el compromiso de su personal y, por lo tanto, deben brindar mejores condiciones de trabajo y prestaciones que atraigan al compromiso afectivo no sólo a los empleados de mayor edad, sino a los más jóvenes. Sobre todo las empresas de reciente creación no podrán alcanzar niveles competitivos si no se enfocan en sus empleados más jóvenes. No se puede generar un producto de calidad sin las condiciones laborales para lograrlo.

Una manera de lograr que el compromiso y el aprendizaje pasen de actitudes a conductas concretas, es que los empresarios fomenten un ambiente de respeto donde las tácticas políticas sean minimizadas en su aspecto negativo y se promueva la negociación abierta y la búsqueda del consenso entre los grupos de cada empresa y entre los empresarios del sector.

Debido a la naturaleza sistémica del proceso de resolución de problemas en grupos, ni las empresas ni los individuos aprenden solos y es por ello que el sector calzado del estado de Jalisco puede aprovechar el efecto multiplicador que implica el desarrollo de capacidades

colectivas. Las alternativas para mejorar el nivel de compromiso, cambiar de estilo de aprendizaje imitador a innovador o aprovechar las tácticas políticas, es generar un mejor ambiente de trabajo, mejorando el apoyo de la organización hacia el factor humano, incrementando las habilidades orientadas al autodesarrollo y autocontrol, eliminando la cultura y relaciones de poder propios de una cultura paternalista donde se contempla al empleado como un niño incapaz de tomar decisiones propias.

Una vía para lograr romper el círculo vicioso que genera la falta de competitividad que nos lleva a peores condiciones de trabajo y finalmente al cierre de fuentes de empleo, es el establecimiento de una cultura de conocimiento en las empresas, sobre todo en las PyMEs. El aprovechamiento del aprendizaje generado en el proceso de resolución de problemas puede abrir la puerta a una nueva etapa de competitividad para el sector industrial analizado. En este sentido, el modelo de aplicación de sistemas de conocimiento planteado en esta tesis puede llegar a servir de base para el establecimiento de dicha cultura de conocimiento.

Tanto por la competencia globalizada como por los cambios económicos y demográficos a los que se enfrenta, no sólo el sector calzado, el cambio como constante es un componente imperativo para las empresas en general. En este trabajo se hizo énfasis en el comportamiento de las personas en las organizaciones ya que consideramos que el conocimiento del mismo es un camino para transformar al sector estudiado

Recomendaciones atendiendo a los diferentes actores involucrados.

Se presentan las recomendaciones en función de los principales actores involucrados en la problemática del sector investigado: los empresarios, los proveedores y los empleados. El papel de las universidades también es fundamental para la construcción de una red de conocimiento que pretendemos se formalice en el establecimiento del panel empresarial antes descrito.

Sobre la actividad de los empresarios:

- ❑ Primero, parece conveniente apoyar la generación de una red regional de conocimiento, la cual consiste en el permanente intercambio de información entre las empresas involucradas, los investigadores de las universidades locales y los organismos públicos estatales como la Secretaría de Promoción Económica, centros de investigación del CONACYT, como el CIATEJ (Centro de Investigación y Asistencia Tecnológica del Estado de Jalisco), entre otros organismos.
- ❑ Esto se puede lograr retomando la experiencia de España al establecer un panel empresarial donde se planteen reuniones presenciales y virtuales; estableciendo foros en internet para facilitar el intercambio de experiencias y aprovechar la información y oportunidades generadas por cada empresa. La competitividad de cada empresa es condición necesaria, más no suficiente para tener éxito en un entorno de competencia internacional.

- ❑ Las empresas de la industria del calzado deben entender que hoy se compite entre cadenas y redes empresariales, entre distritos industriales y entre países. En este contexto, la competitividad de las cadenas y distritos industriales se desarrolla sobre la reputación de las empresas, pero construida en conjunto. El principal mensaje a los empresarios en la reunión que sostuvimos con ellos fue el siguiente: las empresas que intenten sobrevivir solas estarán condenadas prácticamente a la desaparición.
- ❑ Por medio de la red regional de conocimiento también se sugiere a los empresarios que sean ellos quienes definan posibles líneas de investigación en torno a su muy complicada situación en aspectos tales como: competitividad, internacionalización, liderazgo, etc. México es el séptimo productor más importante de calzado en el mundo y abastece cerca de 92% de su mercado interno, mientras que Estados Unidos produce menos del 5% de su tamaño de mercado. Ambos países cuentan con un Tratado de Libre Comercio vigente desde 1994, además México ha aplicado cuotas compensatorias a las importaciones chinas que van de 165% a 1,105% (Secretaría de Economía, 2004), lo cual quiere decir que tiene un enorme potencial tanto en el mercado interno, a pesar del contrabando de producto chino, como en el mercado más grande del mundo: el norteamericano, sólo es necesario enfocarse más en los nichos que actualmente ataca como el calzado para caballero, que en 2001 representó 15.3% del total exportado a esa región, el calzado para dama (11.7%), partes para calzado (11.5%) y calzado con suela de caucho o plástico (11.1%) (Secretaría de Economía, 2004). Esto quiere decir que no se debe dar por descartada la participación del zapato mexicano en el mercado internacional, sino que se debe insistir en el conocimiento y mejoramiento de las estructuras internas de las empresas tanto las estructuras invisibles del poder, como el compromiso, para generar empresas más competitivas en el concierto internacional.
- ❑ Toda la cadena productiva cuero-calzado presenta problemas en los sistemas modernos de administración y en la coordinación de los departamentos de producción y mercadotecnia; adicionalmente, el último eslabón presenta insuficiencia de inversión para el desarrollo de nuevos productos, toda la cadena carece de apertura para realizar alianzas estratégicas, en general no conocen el mercado de exportación, no se utiliza el comercio electrónico y no se obtienen certificados de calidad de sus productos. Por lo tanto se deben diseñar programas de administración del conocimiento, usando un modelo como el propuesto en este trabajo que parta de las características únicas de la PyME mexicana, para propiciar un clima de colaboración y confianza donde se comparta y difunda el conocimiento acumulado por los empleados y así generar nuevos diseños, en lugar de simplemente imitar la moda internacional.
- ❑ La competitividad de los empresarios de calzado no debe estar basada en la imitación a los chinos, basada en costos bajos de mano de obra, sino en una estrategia de competitividad fundamentada en la innovación, el conocimiento, la calidad y el servicio integral al cliente que permita un modelo de respuesta rápida.

- ❑ México debe aprovechar la ventaja de su cercanía con el mercado más grande del mundo, desarrollando su capital logístico de tal forma que los chinos no puedan imitarla (diseñar, producir y entregar al detallista los productos preferidos por el consumidor en el menor tiempo posible) generando así valor agregado adicional. Países como China y Corea se han especializado en la producción de zapato deportivo y de tela así como en el calzado atlético de cuero. Este tipo de calzado requiere de tecnología especializada que no existe en el país por lo que no vale la pena competir en este segmento.
- ❑ Ya existen productos que deben explotarse más, como las botas vaqueras que son muy aceptados en el extranjero o bien se pueden explorar nichos especializados como el zapato para diabéticos, para enfermeras, para personas obesas y para mujeres futbolistas, que actualmente no son atendidos, porque requieren de conocimientos como la biomecánica.
- ❑ De acuerdo a las entrevistas con empresarios del sector estudiado, éstos no acuden a los programas de apoyo y financiamiento ofrecidos por los diferentes niveles de gobierno, ni tampoco acuden con su cámara industrial, por dos razones: desconocimiento y desconfianza. Es más, creemos que el desconocimiento de los programas ofrecidos surge por la desconfianza de los actores que los promueven. En la experiencia del que esto escribe con empresarios de la PyME del sector calzado del estado de Jalisco, nos hemos dado cuenta de que existe mucha confianza en las recomendaciones que les hacen miembros de las universidades locales a diferencia de las realizadas por las autoridades o por las cámaras. Se debe aprovechar la infraestructura existente, esto es, los diferentes centros de apoyo a las PyME que ya existen en las universidades para lograr que los programas de apoyo del gobierno no se conviertan en letra muerta y para ofrecerles nuevas formas de organización, tales como la red de conocimiento que desarrollamos y presentamos en este trabajo.

Sobre los proveedores:

- ❑ Por su parte, los industriales de la curtiduría tienen problemas de abasto y hay muy pocos intentos para crecer junto con los industriales del calzado. La recomendación aquí es acercarse a la problemática de los proveedores para resolverla de manera conjunta. El aprendizaje organizativo no se limita a las fronteras de la propia empresa sino que abarca toda la cadena de valor, hasta llegar al cliente final.
- ❑ Son pocas las empresas del eslabón cuero- calzado que utilizan los programas de apoyo a las exportaciones federales y estatales (Drawback, Altex, Ecex, Pitex, Cofoce y Bancomext). En general, las empresas y mucho menos las PyMEs, no utilizan los programas a su disposición. Los empresarios tienen mucha desconfianza de las instituciones de gobierno, además debemos recordar que la mayoría de las PyMEs aún se encuentran trabajando en la informalidad y por ello no son sujetos de crédito, ni para el gobierno ni para la banca. Además, debido a la entrada ilegal de mercancía proveniente de oriente, de nada sirven los apoyos económicos. Las cuotas compensatorias, el ataque a la corrupción en las aduanas que tolera el contrabando y un adecuado apoyo mediante impuestos, es responsabilidad del

gobierno que, al menos en lo establecido en el programa para la competitividad de la industria del cuero y calzado, se supone que ya están trabajando en estos puntos.

Sobre los empleados.

- ❑ La mano de obra del sector calzado está formada por obreros calificados con alta especialización y habilidad manual pero que carecen de capacitación técnica. Los programas de administración del conocimiento deben basarse en las necesidades de los empleados, porque son ellos los únicos que pueden mejorar a la organización en general.
- ❑ Por otro lado, las empresas deben establecer los mecanismos necesarios para reconocer el aporte y el esfuerzo de los trabajadores con el fin de reforzar el compromiso afectivo, que, como vimos, es muy bajo en esta industria.
- ❑ El estudio presenta como una ventaja las capacidades multihabilidades de los trabajadores y su apertura hacia el aprendizaje, sin embargo, las deficiencias se presentan en cuestiones como la eficiencia laboral y en la capacitación, así como la alta rotación de personal y falta de mano de obra calificada. En otras palabras, se puede aprovechar la disposición de los trabajadores para aprender, pero asociando dicho aprendizaje a una mejoría de su nivel de vida, reflejado en mejores salarios y compensaciones. Si no se parte de una confianza en las habilidades de los obreros, el sector seguirá estancado. Se sugiere elaborar de manera sistemática estudios de clima laboral en cada una de las empresas para conocer y mejorar la relación entre los participantes con el fin de alcanzar los objetivos de la organización. Es necesario fomentar el uso de la creatividad entre los empleados que incremente la generación de nuevas formas de lograr los objetivos.
- ❑ En general, en la investigación se encontraron ambientes de trabajo donde la gente se limita a recibir órdenes y, debido al estilo de aprendizaje imitador, la gente no se siente animada a proponer nada, ya que el ejemplo de los empresarios es justamente lo contrario: poca o nula innovación derivada de investigación y diseños propios. Un clima donde el empleado perciba que puede contribuir con ideas también favorece al compromiso.
- ❑ Los programas encaminados al aprendizaje y conocimiento del sector no son un asunto de moda, sino un asunto de supervivencia para las empresas que siguen compitiendo en el mercado internacional con los mismos modelos y esquemas mentales de hace cincuenta años. Lo repetimos, el aprendizaje es el motor del desarrollo de la empresa, sin él, la empresa se estanca y muere.

7. 3. LIMITACIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIONES FUTURAS.

En la presente tesis sólo se abordó el área de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco ya que, aunque contamos con el apoyo de 41 estudiantes de la materia de Investigación de Mercados de la Universidad de Guadalajara para el levantamiento de la encuesta, no se contó con los recursos para desplazarnos hasta municipios alejados de Jalisco. Sin embargo, esta limitante no afecta tanto el resultado ya que los principales talleres y fabricantes formales se han establecido en la zona estudiada.

El estudio planteado en este trabajo es de tipo transeccional lo que quiere decir que sólo se realizó un levantamiento de datos. De haber contado con mayores recursos hubiéramos planteado un estudio longitudinal para elaborar diversos levantamientos a lo largo del tiempo con los mismos encuestados para ver si su percepción cambiaba o permanecía igual, por ejemplo, con los cambios de gobierno federal, estatal o municipal, que han ocurrido desde el levantamiento de la encuesta hasta la fecha de presentación de este documento.

Una parte importante que no se incluyó en este trabajo es la situación actual de los estados de México y de Guanajuato, especialmente la ciudad de León, donde se concentra la mayor producción de calzado del país, sobre todo para caballero. Nuevamente los recursos con los que contamos no fueron suficientes para alcanzar dicho estado y que, sin embargo, debería ser una zona a estudiar para complementar los resultados de este estudio. Aunque la propuesta metodológica sólo se diseñó pensando en el sector calzado de Jalisco puede llegar a ser de utilidad para otros sectores y estados de México, debido a la similitud tanto en las formas de producción interna como en sus problemas y amenazas del exterior, e incluso planteamos la posibilidad de la aplicación del modelo en PyME de otras latitudes en el mundo; ésta sería una de las primeras líneas de investigación a realizar en el futuro.

Hemos planteado apenas el inicio en el estudio de las tácticas políticas y aún queda mucho por hacer. Para el interesado en profundizar en este tema proponemos otras líneas de investigación que podrían llevarse a cabo en el futuro: la relación entre la percepción de las tácticas políticas y los siguientes factores: clima organizacional, esfuerzo, compromiso hacia la profesión, liderazgo, sucesión en las empresas familiares, diferencias interculturales en empresas de varios países, etc.

El proceso de resolución de problemas, base del aprendizaje organizacional, admite numerosas perspectivas para su estudio. Se recomienda, para futuros trabajos, usar un enfoque etnometodológico que documente los procesos involucrados en la toma de decisiones y la resolución de problemas para, de esta manera entender mejor la manera en que aprenden los adultos en un entorno laboral. También es recomendable el uso del modelo de ecuaciones estructurales, aunque no combinado con el enfoque etnometodológico, sino en la aplicación de una encuesta, ya que se requiere un mínimo de 100 casos para que el modelo funcione bien.

Otra línea de trabajo para el futuro, sin duda deberá ser el replantear el compromiso de continuidad. Es recomendable optar por la eliminación de este tipo de compromiso, ya que no tiene poder explicativo, tal como lo vimos a lo largo de la investigación. Este

componente de compromiso no agrega valor y al suprimirlo, incluso podría ganar en confiabilidad el instrumento que manejamos en este estudio.

Se debe profundizar también en las diferencias encontradas en la pequeña y la mediana empresa. Tratar de entender a todo el conjunto de PyME en una sola categoría es un error, en esta investigación encontramos diferencias significativas al relacionar las variables con los tamaños de empresa, es por ello que se recomienda mayor investigación al respecto.

Como dijimos en el capítulo dos, la intuición en acción, apenas mencionada por algunos autores como Scharmer (2000b), así como el papel que juega el conocimiento no racional en las organizaciones, es una de las asignaturas pendientes en la bibliografía especializada y sin duda, una de las líneas de investigación menos desarrolladas hasta el momento en que esto se escribe.

Finalmente, entre muchas otras líneas de investigación que se podrían seguir, creemos que el seguimiento a iniciativas como la planteada en la propuesta metodológica, podrían ser de utilidad al plantearlas en diferentes sectores industriales.

Estas son, entre muchas otras, algunas posibles líneas de investigación que se podrían aprovechar para ampliar, mejorar y hasta refutar lo que se estableció en la teoría que aquí se expuso.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aebli, H. (1998). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid, España: Narcea de ediciones.
- Allen, N.J. y Meyer, J.P. (1990). "The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment". *Journal of Occupational Psychology*. No. 63: 118-128.
- Allen, N.J. y Meyer, J.P. (1996) "Affective, continuance and normative commitment to the organization: an examination of construct validity". *Journal of Vocational Behavior*. No. 49: 252-276
- American Psychological Association (1985). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, D.C., USA: Autor.
- Amidon, D. M. (2003). *The innovation superhighway. Harnessing intellectual capital for sustainable collaborative advantage*. USA: Butterworth Heinemann.
- Amponsem, H. (1991). "Organizational learning through internal systems, strategic alliances and networks". Tesis Doctoral. Queen's University at Kingston. Canadá.
- Andreu, R. y Ciborra, C. (1995): "The role of IT in creating an effective knowledge base for the learning organization", EFMD Forum, nº1.
- Andreu, R. y Ciborra, C. (1996): "Core capabilities and information technology: an organizational learning approach". En: Moingeon, B. y Edmondson, A., *Organizational Learning and Competitive Advantage*. USA: Sage.
- Andreu, R. y Sieber, S. (1998): "Knowledge and problem solving: a proposal for a model of individual and collective learning". Working Paper, nº 99/1. IESE.
- Annis, E. (2004). "Footwear News studies the top shoe design schools around the world". Publicado originalmente en *Footwear News* el 2 de agosto. Disponible en la base de datos electrónica: Factiva de Dow Jones & Reuters.
- Aragón-Correa, J., Hurtado-Torres, N., Sharma, S., & García-Morales, V. (2008). "Environmental strategy and performance in small firms: A resource-based perspective". *Journal of Environmental Management*, Vol. 86, No. 1: 88.
- Aramburu, N. (1996): "Empresas para una Nueva Realidad: la Capacidad de Aprender", Boletín AECA, nº41, págs. 45-48.
- Aramburu G., N. (2000). "Un estudio del aprendizaje organizativo desde la perspectiva del cambio: implicaciones estratégicas y organizativas". Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Deusto. España.
- Aramburu G., N. y Sáenz, J. (2007). "Promoting people-focused knowledge management: the case of IDOM". *Journal of Knowledge Management*, Vol. 11, No.4: 72-81.
- Arechavala, R. (1996). "El futuro de la industria del calzado: ¿existen opciones?". *Carta Económica Regional*. Abril, No. 47

- Arechavala, R. y Madrigal, B.E. (2003). "Internacionalización de mercados laborales y rotación de personal: aprendizaje y adaptación en las pequeñas empresas de la industria del calzado en el occidente de México". *Gestión Pública y Empresarial*. Revista de la División de Gestión Empresarial del CUCEA, U. de G. Año 3. No. 3
- Arias Galicia, L. F. (2005). "El compromiso personal hacia la organización: algunos antecedentes y consecuencias en México y Perú". Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias de la Administración. Facultad de Contaduría y Administración. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arias N., A. (2003). "Mecanismos de aprendizaje y capacidades tecnológicas: el caso de una empresa del sector curtidor" en Aboites, J. y Dutrénit, G. *Innovación, aprendizaje y creación de capacidades tecnológicas*. D.F., México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco y Editorial Miguel Angel Porrúa.
- Argyris, Ch. (1999). *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*. Barcelona: Ed. Granica.
- Argyris, Ch. (2001a). *Sobre el aprendizaje organizacional*. D.F., México: Oxford University Press.
- Argyris, Ch. (2001b). *La asesoría deficiente y la trampa en que caen los administradores. Cómo pueden saber los directivos cuándo reciben buenos consejos y cuándo no*. D.F., México: Oxford University Press.
- Argyris, Ch. y Schön, D. (1996). *Organizational Learning II. Theory, Method and Practice*. Massachusetts, USA: Addison Wesley Publishing.
- Arias, P.(1980). "La consolidación de una gran empresa en un entorno regional de industrias pequeñas: el caso de calzado Canadá". Revista *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*. El Colegio de Michoacán. Vol. 1, No. 3: 171 - 253
- Arias, P. (1985). "Talleres, comerciantes e industrias, una trilogía persistente", en Arias, Patricia (ed.), *Guadalajara, la gran ciudad de la pequeña industria*. El Colegio de Michoacán, Zamora, Mich. México
- Arra (2004). Página oficial de la empresa Pantuflas Arra, S.A.
www.arra.com.mx
17 de abril
- Astley, G. W. y Sachdeva, D.S. (1984). "Structural sources of intra organizational power: a theorethical synthesis". *Academy of Management Review*. No.1: 104 – 116
- Awad, E. M. y Ghaziri, H. M (2004). *Knowledge management*. New Jersey, USA: Pearson Prentice Hall.
- Babin, B. (2007). Material del curso "Structural Equation Modeling for advanced marketing research" impartido en el ITESM, Campus Guadalajara, 26 al 29 de junio.
- Balfour, D. y Wechsler, B. (1996). "Organizational commitment: antecedents and outcomes in public organizations". *Public Productivity and Management Review*. No. 29: 256 – 277
- Bahlmann, T. (1990): "The learning organization in a turbulent environment". *European Journal of Management Research*. Vol.9, No. 4: 167-182.
- Bancomext (2001). Página oficial del Banco de Comercio Exterior
<http://bancomext.com>,
30 de junio del 2001

- Bartol, K.M. (1979). "Professionalism as a predictor of organizational commitment, role stress, and turnover: a multidimensional approach". *Academy of Management Journal*. No. 72: 815 – 821
- Baruch, Y. (1998). "The rise and fall of organizational commitment" *Human Systems Management*. Vol. 17, No. 2: 135-143
- Becker, H.S. (1960). "Notes on the concept of commitment". *American Journal of Sociology*. No. 66: 32-40
- Becker, T. E., Billings, R. S., Eveleth, D. M. y Gilbert, N. L. (1996). "Foci and bases of employee commitment: implications for job performance". *Academy of Management Journal*. Vol. 39, No. 2: 464 – 482
- Belausteguigoitia, I. (2000) "La influencia del clima organizacional en el compromiso hacia la organización y el esfuerzo en miembros de empresas familiares mexicanas". Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias de la Administración. Facultad de Contaduría y Administración. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. USA: Ally & Bacon.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Bergman, J., Jantunen, A., y Saksa, J. (2004) "Managing knowledge creation and sharing – scenarios and dynamic capabilities in interindustrial knowledge networks". *Journal of Knowledge Management*. Vol. 8, No.6: 63-76
- Blau, G. P. (1989). "Testing generalizability of a career commitment measure and its impact on employee turnover". *Journal of Vocational Behavior*. No. 35: 88 – 103
- Blau, G. P. y St. John, N. (1993). "On developing a general index of work commitment". *Journal of Vocational Behavior*. No. 42: 298-314
- Blaxter, L. Hughes, Ch. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, España: Paidós.
- Bontis, N. (1999). "Managing organizational knowledge by diagnosing intellectual capital: framing and advancing the state of the field". *International Journal of Technology Management*. Vol. 18, Nos. 5-8: 433-462
- Bowen, J. y Hobson, P. (1996). *Teorías de la educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. D.F., México: Limusa Noriega Editores.
- Brown, J. S. y Duguid, P. (1991): "Organizational learning and communities-of practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation". *Organization Science*, vol. 2: 40-57.
- Brown, S.P. y Leigh, T.W. (1996). "A new look at psychological climate and its relationship to job involvement effort, and performance". *Journal of Applied Psychology*. No. 81: 358 – 368
- Brooks, G. (2002). "Knowledge based structures and organisational commitment". *Management Decision*. Vol. 40, No. 5/6: 566-573
- Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona, España: Paidós.

- Bueno, E. y Morcillo, P. (1997): *Dirección por competencias básicas distintivas: Propuesta de un modelo de competitividad y evidencia empírica*. Documento IADE n.º 52, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Bueno, E. (1999) “La gestión del conocimiento en la nueva economía” en E. Bueno (Ed.), *Gestión del conocimiento y capital intelectual: experiencias en España*. España: Comunidad de Madrid –IU Euroforum Escorial.
- Bueno, E. (2000). “La dirección del conocimiento en el proceso estratégico de la empresa: información, complejidad e imaginación en la espiral del conocimiento”, en E. Bueno y M.P. Salmador (Eds.): *Perspectivas sobre la dirección del conocimiento y capital intelectual*. España: I.U. Euroforum Escorial.
- Bueno, E. (2000b): “De la sociedad de la información a la del conocimiento y el aprendizaje: la necesidad de programas de dirección del conocimiento y el aprendizaje”, en Jornadas Españolas de Documentación, 7ª, Universidad del País Vasco, Bilbao, pp. 647–657.
- Bueno, E., Aragón Correa, A. y García Morales, V. (2001). “El capital intangible frente al capital intelectual de la empresa desde la perspectiva de las capacidades dinámicas”. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de ACEDE, del 16 al 18 de septiembre en Zaragoza, España.
- Bueno, E. (2003): “Enfoques principales y tendencias en dirección del conocimiento (Knowledge Management)”, en R. Hernández (Ed.) *Dirección del Conocimiento: Desarrollos teóricos y aplicaciones*. España: Ediciones la Coria.
- Bueno, E. (2004). “Fundamentos epistemológicos de dirección del conocimiento organizativo: desarrollo, medición y gestión de intangibles.” *Economía Industrial*, Vol. III, No. 357: 13-26
- Bueno, E., Salmador M. P., & Rodríguez, O. (2004). “The role of social capital in today's economy: Empirical evidence and proposal of a new model of intellectual capital”. *Journal of Intellectual Capital*, 5(4), 556-574.
- Bueno, E. (2005). “Génesis, evolución y concepto del capital intelectual: enfoques y modelos principales”. *Capital Humano*, mayo, no. 188. Disponible en: www.toptenms.com
- Bueno, E. y Salmador M.P. (2003). “Knowledge management in the emerging strategic business process: information, complexity and imagination”. *Journal of Knowledge Management*. Vol. 7, No. 2: 5-17
- Bueno, E. y CIC (2003). “Modelo Intellectus: medición y gestión del capital intelectual”. Documento Intellectus No.5, Madrid: CIC-IADE, UAM
- Bueno, E., Salmador, M.P. y Rodríguez, O. (2004). “The role of social capital in today's economy: empirical evidence and proposal of a new model of intellectual capital”. *Journal of Intellectual Capital*, Vol. 5, No. 4: 556-574
- Bueno, E., Morcillo, P. y Salmador, M.P. (2006). *Dirección estratégica. Nuevas perspectivas teóricas*. España: Pirámide.
- Bueno, E., Salmador, M.P., Rodríguez, O. y De Castro, G., (2006b). “Internal logic of intellectual capital: a biological approach”. *Journal of Intellectual Capital*, Vol. 7, No. 3: 394-405
- Bueno, E., Aragon, J.A., Salmador, M.P. & Garcia, V.J. (2010). “Tangible slack versus intangible resources: the influence of technology slack and tacit knowledge on the capability of organisational learning to generate innovation and performance.” *International Journal of Technology Management*. Vol. 49 No. 4: 314-337.

- Butcher, D. y Clarke, M. (2002). "Organizational Politics: the cornerstone for organizational democracy". *Organizational Dynamics*. Vol. 31, No. 1: 35-46
- Butcher, D. y Clarke, M. (2003). "Redefining managerial work: smart politics". *Management Decision*. Vol. 41, No. 5: 477-487
- Calleja, M. (1984). "Dependencia y crecimiento industrial: las unidades domésticas y la producción de calzado en León, Guanajuato". *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*. Vol. V, No. 17: 54 - 85
- Camisón Z., C. (2002). "Las competencias distintivas basadas en activos intangibles" en Morcillo, P. y Fernández Aguado, J. (Eds.) *Nuevas claves para la dirección estratégica*. España: Ariel.
- Camp, R. A. (1995). *Los empresarios y la política en México: una visión contemporánea*. D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Cangelosi, V.E. y Dill, W.R. (1965): "Organizational learning: observations toward a theory". *Administrative Science Quarterly*, vol.10:175-203.
- Carr, C. (1992). *Smart Training. The Manager's Guide to Training for Improved Performance*. Nueva York, USA: McGraw Hill.
- Casas, R. (Ed.) (2001). *La formación de redes de conocimiento. Una perspectiva regional desde México*. Barcelona, España: Anthropos y UNAM.
- Casalet, M., Cimoli, M. y Yoguel, G. (2005). *Redes, jerarquías y dinámicas productivas*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO, OIT y Miño Dávila.
- Castañeda Sabido, F. y Cuellar Vázquez, A., Coords. (1998). *Redes de inclusión. La construcción social de la autoridad*. D.F., México: Porrúa Editores y Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- Castelleti, O. (2007). "Experiencia italiana: los distritos industriales". Ponencia presentada en el Seminario Iberoamericano sobre asociatividad y cooperación empresarial, Santiago de Chile, 26 y 27 de mayo. Documento disponible en: www.iberpymeonline.org
18 de febrero de 2008
- Cegarra-Navarro, J.G. & Sabater-Sánchez, R. (2005) "E-learning: organizational requirements for successful feedback learning", *Journal of Workplace Learning*, Vol. 17, No. 5/6: 276 - 290
- Cegarra-Navarro, J.G. & Martínez, A.. (2010). "Managing Environmental Knowledge through Learning Processes in Spanish Hospitality Companies". *The Spanish Journal of Psychology*, Vol. 13, No. 2: 827-840.
- Cegarra-Navarro, J.G. & Cepeda-Carrión, G. (2010). "How to implement a knowledge management program in hospital-in-the-home units". *Leadership in Health Services*, Vol. 23, No.1: 46-56.
- Cepeda Carrion, G., Galán Gonzalez, J.L. & Leal, A. (2004). "Identifying key knowledge area in the professional services industry: a case study". *Journal of Knowledge Management*, Vol. 8, No. 6: 131-150.
- Céspedes, R. (2000). "Industria del calzado: pasos hacia atrás", Diario *El Norte*. Lunes 28 de febrero. Sección de negocios.
- Chawla, S. y Renesch, J., editores. (1995). *Learning Organizations. Developing Cultures for Tomorrow's Workplace*. Portland, Oregon, USA: Productivity Press.
- Chang, R.Y. y Morgan, M.W. (2003). *Tarjetas de puntuación del desempeño empresarial*. D.F., México: Panorama editorial.

- Cheng, B., Jiang, D. y Riley J. H. (2003). "Organizational commitment, supervisory commitment and employee outcomes in the Chinese context: proximal hypothesis or global hypothesis?". *Journal of Organizational Behavior*, Mayo. Vol. 24, No.3: 313-334.
- Choo, Ch. W. (1999). *La organización inteligente. El empleo de la información para dar significado, crear conocimiento y tomar decisiones*. D.F., México: Oxford University Press.
- COECYTJAL (2003). "Programa Estatal de Ciencia y Tecnología". México: Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología del Estado de Jalisco.
- Cohen, A. y Hudecek, N. (1993) "Organizational commitment. Turnover relationship across occupational groups". *Group and Organization Management*. No. 18 (junio): 188-213
- Conner, D.S. (2006). "Human-Resource professionals' perceptions of organizational politics as a function of experience, organizational size, and perceived independence" *The Journal of Social Psychology*. Vol. 146, No. 6: 717-732
- CIATEG (1986). *La industria del calzado en México*, elaborado por el Departamento de Proyectos y Estudios Especiales del Centro de Investigación y Asistencia Tecnológica del Estado de Guanajuato, A. C. para la CANAICAL, León, Gto, abril. s.p.i.
- CICEG. (2001). *Informe sobre competitividad nacional e internacional*, elaborado por la Cámara de la Industria del Calzado del Estado de Guanajuato. s.p.i.
- Cohen, M.D. y Bacdayan, P (1994). "Organizational routines are stored as procedural memory: evidence from a laboratory study". *Organization Science*. Vol. 5, No. 4: 554-568
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (1999). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid, España: Alianza Editorial
- Collins, J. y Porras, J. (1995). *Empresas que perduran. Principios exitosos de compañías triunfadoras*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Connor, W. y Morrison, T. (2001). "A comparison of situational and dispositional predictors of perceptions of organizational politics". *The Journal of Psychology*. Vol. 135, No. 3: 301-312.
- Cook, J. y Wall, T. (1980). "New work attitude measures of trust, organizational commitment and personal need for non fulfillment". *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. No. 52: 39 - 52
- Cross, R., Parker, A., Prusak, L. y Borgatti, S. (2001) "Knowing what we know: supporting knowledge creation and sharing in social networks". *Organizational Dynamics*. Vol. 30, No. 2: 100-120
- Crossan, M., Lane, H., White, R. y Djurfeldt, L.: (1995) "Organizational learning: dimensions for a theory". *International Journal of Organizational Analysis*. Vol. 3, No. 4: 337-360
- Cyert, R.M. y March, J.G. (1963): *A behavioural theory of the firm*. Prentice-Hall. Englewood Cliffs, N.J.
- Daft, R. L. y Weick, K. E. (1984). "Toward a model of organizations as interpretation systems". *Academy of Management Review* Vol. 9, No. 2: 284-295.
- De Geus, A. (1998). *La Empresa viviente. Hábitos para sobrevivir en un ambiente de negocios turbulento*. Argentina: Ed. Granica.

- De Long, D. y Seeman, P. (2000). "Confronting conceptual confusion and conflict in knowledge management". *Organizational Dynamics*. Vol. 29, No. 1: 33-44
- Delgado Verde, M., Navas López, J.E., Martín de Castro, G. y López Saez, P. (2008) "Propuesta de un Modelo teórico sobre el Proceso de Innovación Tecnológica basado en los Activos Intangibles". *Cuadernos de Estudios Empresariales*.
- Derossi, F. (1977). *El empresario mexicano*. D.F., México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- DeTombe, D.J. (1994). "Defining complex interdisciplinary societal problems. A theoretical study for constructing a co-operative problem analyzing method: the method COMPRAM". Amsterdam: Thesis publishers.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. USA: Collier Books
- Díaz, U. (2011). "Se incrementan exportaciones de calzado a EU." *Diario Reforma* 11 Feb. 2011, Latin American Newsstand, ProQuest. Web.
- Dixon, N. (1994). *The organizational learning cycle*. USA: McGraw-Hill.
- Dodgson, M. (1993): "Organizational learning: a review of some literatures". *Organization Studies*. Vol.14, No. 3: 375-394.
- Dooley, D. (2001). *Social research methods*. USA: Prentice Hall.
- Dominguez, F. y Brown, R. (1992). "Productividad y cambio tecnológico en la industria mexicana del calzado". *Revista de Comercio Exterior*. Vol. 42, No. 1: 17-27
- Dreyfus, H. y Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. USA: Free Press
- Drejer, A. (2000). "Organisational learning and competence development". *The Learning Organization*. Vol 7, No. 4: 206-220.
- Drory, A. (1993). "Perceived political climate and job attitudes". *Organization Studies*. No. 14: 59-71
- Drory, A. y Romm, T. (1988). "Politics in organization and its perception in the organization". *Organizational Studies*. No. 9: 165 – 179
- Drucker, P. (1992). "The new society of organizations". *Harvard Business Review*. Sep-Oct: 95-104
- DuBrin, A.J. (1991). "Sex and gender differences in tactics of influence". *Psychological Reports*. No. 68: 635-646
- Duncan, R.B. (1974). "Modifications in decision structure in adapting to the environment: some implications for organizational learning", *Decision Sciences*: 705-725
- Duncan, R.B., y Weiss, A. (1979): "Organizational Learning: Implications for Organizational Design". En: Straw, B.M. y Cummings, L.L.(Eds). *Research in Organizational Behaviour*. Greenwich CT: JAI Press.
- Durán Herrera, J. J. (2001). *Estrategia y economía de la empresa multinacional*. Madrid, España: Centro Internacional Carlos V. Ediciones Pirámide.
- Dutrénit, G. (2003). "Retos de la administración del conocimiento en la construcción de las primeras capacidades centrales. Un estudio de caso del Grupo Vitro" en Aboites, J. y Dutrénit, G. *Innovación, aprendizaje y creación de capacidades tecnológicas*. D.F., México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco y Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Eby, L., Freeman, D., Rush, M. y Lance, Ch. (1999) "Motivational bases of affective organizational commitment: a partial test of an integrative theoretical model" *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Diciembre, No. 72: 463-483

- Edvinsson, L. y Malone, M. (1997). *Intellectual capital: realizing your company's true value by finding its hidden roots*. New York, USA: Harper Business.
- Eisenhardt, K.M. (1989). "Building theories from case study research". *Academy of Management Review*. Vol. 14, No. 4: 532 – 550
- Eisenhardt, K.M. y Bourgeois III, L.J. (1988). "Politics of strategic decision making in high-velocity environments: toward a midrange theory". *Academy of Management Journal*. Vol. 31, No. 4: 737 - 770
- El Financiero (2003). "Analizan mantener cuota compensatoria a importación de calzado chino". Lunes 28 de julio.
- El Informador (1999). "Empresas de Jalisco". Suplemento especial. Domingo 20 de junio.
- El Informador (2003). "Empresas de Jalisco. En espera del repunte económico". Suplemento especial. Domingo 21 de junio.
- El Norte (2003). "Vive auge histórico el calzado de Brasil". Lunes 10 de noviembre. Sección de Negocios.
- Entorno Laboral (2001). "Cae la Producción de calzado 25% por reducción de ventas". Editorial de la revista. Lunes 7 de Mayo. D.F, México
- Escobar, A. (1990). "Estado, orden político e informalidad: notas para la discusión". *Nueva Antropología*. Vol. 9, No. 37: 23 - 40
- Escobar, A. y González de la Rocha, M. (1988). "Micro industria y crisis en Guadalajara, 1982 – 1987". Revista *Estudios Sociológicos*. El Colegio de México. Septiembre – diciembre, No. 18: 553 – 581
- Euroforum (1998). *Medición del capital intelectual*. Madrid: Instituto Universitario Euroforum El Escorial
- Falconer, L. (2006). "Organizational learning, tacit information, and e-learning: a review". *The Learning Organization*. Vol. 13, No. 2: 140-151.
- Ferris, G.R., Frink, D.D., Bhawuk, D., Zhou, J. y Gilmore, D.C. (1996a) "Reactions of diverse groups to politics in the workplace". *Journal of Management*. No. 22: 23-44
- Ferris, G.R., Frink, D.D., Galang, M.C., Zhou, J., Kacmar, K.M. y Howard, J.L. (1996b) "Perceptions of organizational politics: predictions, stress-related implications, and outcomes". *Human Relations*. No. 49:233-266.
- Fields, D. L. (2002). *Taking the measure of work. A guide to validated scales for organizational research and diagnosis*. Thousand Oaks, Cal., USA: Sage Publications.
- Fiol, C. M. y Lyles, M.A. (1985). "Organizational learning". *The Academy of Management Review*. Vol. 10, No. 4. (Oct.): 803-813.
- Fiol, C. M., O'Connor, E. J., Aguinis, H. (2001). "All for one and one for all? The development and transfer of power across organizational levels". *Academy of Management Review*. Vol. 26, No. 2: 224 – 242
- Fiorito, J., Bozeman, D.P., ;Young, A. y Meurs, J. (2007). "Organizational commitment, Human Resource practices, and organizational characteristics". *Journal of Managerial Issues*. Vol. 19, No. 2: 186-207.
- Firestone, J.M. y McElroy, M.W. (2003). *Key issues in the new knowledge management*. USA: KMC Press/ Butterworth-Heinemann.
- Firestone, J.M. y McElroy, M.W. (2004). "Organizational learning and knowledge management: the relationship". *The Learning Organization*. Vol. 11 No. 2: 177-184

- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, España: Las ediciones de la piqueta.
- French, W.L y Bell, C.H. (1996). *Desarrollo Organizacional. Aportaciones de las ciencias de la conducta para el mejoramiento de la organización*. México: Prentice Hall.
- Gallego, D.J. y Ongallo, C. (2004). *Conocimiento y gestión*. España: Prentice Hall.
- García Garnica A. (2001) “Mejora tecnológica y aprendizaje organizacional: una relación estrecha”. Ponencia presentada en el V congreso nacional en investigación en ciencias administrativas. ACACIA. U. de G. Zapopan, Jalisco
- García-Morales, V.J., Llorens-Montes, F.J., & Verdu-Jover A.J. (2007). “Influence of personal mastery on organizational performance through organizational learning and innovation in large firms and SMEs”. *Technovation*, Vol. 27, No. 9: 547-568.
- García-Morales, V.J., Verdú-Jover, A.J. & Lloréns. F.J. (2009) “The influence of CEO perceptions on the level of organizational learning: Single-loop and double-loop learning”. *International Journal of Manpower*, 30(6), 567-590.
- García Pérez de Lema, D., et al. (2004). *Análisis estratégico para el desarrollo de la pequeña y mediana empresa. (Estado de Veracruz)*. México: Universidad de Cantabria e Instituto Mexicano de Contadores Públicos.
- Garrat, B. (1990): *Creating a Learning Organisation: a guide to Leadership, Learning and Development*. London: Director Books.
- Garvin, D.A. (1993): "Building a Learning Organization". *Harvard Business Review*. July - August: 78-91
- Gazcón, F. (2000). “México condiciona el ingreso de China a la OMC”. *El Financiero*. Martes, 13 de junio. Primera plana.
- Gellatly, I.R. (1995). “Individual and group determinants of employee absenteeism: test of a causal model”. *Journal of Organizacional Behavior*, No. 16: 469-485.
- George, A. L. y Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge, MA.: MIT Press
- Geranmayeh, A. (1992): “Organizational learning through interactive planning: design of learning systems for ideal-seeking organizations”. Tesis Doctoral. University of Pennsylvania.
- Gil V., F. (1997). *Teoría sociológica de la educación*. Salamanca, España: Amarú ediciones.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. Londres, Gran Bretaña: Continuum.
- Giner de los Ríos, F. (1988). “Relaciones entre microindustrias y el sector formal: el caso de la maquila visto desde una tipología”. Ponencia presentada en el *Taller sobre el sector informal urbano. Retos y perspectivas*. CIDE – UNAM, México.
- González Pérez, C. R. (2001). “Redes de cooperación interempresarial e interinstitucional como nuevas formas de producción del conocimiento”. Ponencia presentada en el V congreso nacional en investigación en ciencias administrativas. ACACIA. U. de G. Zapopan, Jalisco
- González de la Rocha, M. (1986). *Los recursos de la pobreza. Familias de bajos ingresos en Guadalajara*. El Colegio de Jalisco. Guadalajara, México.
- Gore, E. (2003). *Conocimiento colectivo. La formación en el trabajo y la generación de capacidades colectivas*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Gregersen, H. y Black, J. (1992). “Antecedents to commitment to a parent company and a foreign operation”. *Academy of Management Journal*. Vol. 35, No. 5: 65 – 71
- Grant, R. (1996). “Toward a knowledge-based theory of the firm”. *Strategic Management Journal*. Vol. 17, Winter Special Issue: 109-122

- Grey, Ch. (2001). "Against learning". Research papers in Management Studies. Workpaper No. 4. The Judge Institute of Management. University of Cambridge. Gran Bretaña
- Grossman, M (2006). "An overview of knowledge management assessment approaches". *Journal of American Academy of Business*. Vol. 8, No. 2: 242-247
- Guaipatin, C. (2003). *Observatorio MIPYME: Compilación estadística para 12 países de la Región. Informe de trabajo*. Washington, USA: BID
- Guns, B. (1996). *Aprendizaje organizacional. Cómo ganar y mantener la competitividad*. Naucalpan, Edo. de México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1998). *Multivariate data analysis*. USA: Pearson
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., Tatham, R. (2006). *Multivariate data analysis*. USA: Pearson
- Hair, J., Bush, R y Ortinau, D. (2003). *Investigación de mercados*. México: Mc Graw Hill.
- Hamel, G. y Prahalad, C.K. (1990). "The core competences of the corporations". *Harvard Business Review*. May-Jun. Vol. 68: 79-91
- Harrison, J.K., y Hubbard, R. (1998) "Antecedents to organizational commitment among Mexican employees of a U.S firm in Mexico". *Journal of Social Psychology*. Vol 138, No. 5: 609-618
- Hart, K. (1972). *Employment, incomes and equality: a strategy for increasing productive employment in Kenya*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.
- Hartmann, L.C. y Bambacas, M. (2000) "Organizational commitment: a multi method scale analysis and test of effects". *International Journal of Organizational Analysis*. Vol. 8, No. 1: 89-108
- Hatala, J.P. (2006). "Social network analysis in human resource development: a new methodology". *Human Resource Development Review*. Vol. 5, No. 1: 45-71
- Hedberg, B. (1981): "How organizations learn and unlearn". En: Nystrom, P.C. y Starbuck, W.H., *Handbook of Organizational Design*, vol. 1. U.K.: Oxford University Press.
- Henneberg, S.C., Rohrmus, D. y Ramos, C. (2007). "Sense-making and Cognition in Business Networks: Conceptualisation and Propositional Development". United Kingdom: University of Bath, School of Management. Working Paper Series.
- Hernández Águila, H. (1988). "Mujer y trabajo: las adornadoras del calzado en Guadalajara", en L. Gabayet et. al., *Mujeres y sociedad. Salario, hogar y acción social en el occidente de México*. El Colegio de Jalisco y CIESAS del Occidente. Guadalajara, México.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003) *Metodología de la Investigación*. D.F., México: Mc. Graw Hill.
- Hrebiniak, K.J. y Allutto, J.A. (1972) "Personal and role related factors in the development of organizational commitment". *Administrative Science Quarterly*. No.17: 555-573
- Hilgard, E. y Bower, G. (1977). *Teorías del aprendizaje*. D.F., México: Ed. Trillas
- Hirsch Jr., E. D. (2000). Reality's revenge: research and ideology. En Abbeduto, L. (Ed.) *Taking sides. Clashing views on controversial issues in educational psychology*. Connecticut, USA: Dushkin/Mc Graw Hill.
- Honey, P. y Mumford, A. (1982). *Manual of Learning Styles*. USA: Honey Maidenhead.
- Huber, G.P. (1991): "Organizational Learning: the contributing processes and the literatures". *Organization Science*. Vol. 2, No. 1: 88-115.

- Huerta, M. (2004). "Recobra calzado el paso." Diario *Reforma*. Sección: Negocios. Jueves 9 de diciembre. Pág. 1A
- IASC (2004). International Accounting Standards Committee. IAS No. 38 última revisión 31 de marzo de 2004 sobre el término: "intangible assets". Disponible en: www.iasplus.com/standard/ias38.htm
6 de julio de 2007
- INSNA (2007). Página oficial de la *International Network for Social Network Analysis*.
www.insna.org
8 de julio
- Iglesias, E. (1998). *Las industrias del cuero y del calzado en México*. D.F., México: Instituto de Investigaciones Económicas. UNAM,
- Imaginatik (2007) Página oficial de la empresa Imaginatik
<http://www.imaginatik.com>
2 de mayo
- INEGI (2002). *Resultados definitivos del XII Censo General de Población y Vivienda 2000. Resultados de Censos Económicos*.
<http://www.inegi.gob.mx>
23 de septiembre
- INEGI, (2004). Sistema de Cuentas Nacionales: Producto interno bruto por entidad federativa 1997-2002. INEGI, Aguascalientes, Ags., México
- Instituto de Fomento de Murcia (2006). Página oficial del Panel Empresarial.
<http://www.panelempresarial.com>
8 de enero
- ITESM (1995). *El ejecutivo mexicano en el entorno de competitividad internacional*. ITESM, Centro de Estudios Estratégicos y Korn Ferry International. Monterrey, N.L., México
- Jasso, J. y Torres, A. (1997). *Aprendizaje tecnológico y competitividad en las industrias de autopartes y petroquímica en México*. Documentos de Trabajo del CIDE (Centro de Investigación y Docencia Económicas) No. 70. D.F., México
- Jaros, S.J., Jermier, J., Koehler, J. y Sincich, T. (1993). "Effects of continuance, affective, and moral commitment on the withdrawal process: an evaluation of eight structural equation models". *Academy of Management Journal*. Vol. 36, No. 5: 951 – 996
- Jarquín S., Ma. E. (1994). *La producción del calzado en Tepito*. D.F., México: UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades.
- Jensen J. y Rasmussen, O. (2004). "An inquiry into the foundations of organizational learning and the learning organization". *The Learning Organization*. Vol. 11, No. 6: 478-490
- Kacmar, K.M. y Carlson, D.S. (1997) "Further validations of the perceptions of the politics scale (POPS): a multiple sample investigation". *Journal of Management*. Vol. 23, No. 5: 627-649
- Kacmar, K.M. Bozeman, D.P., Carlson, D.S. y Anthony, W.P. (1999). "An examination of the perceptions of the organizational politics model: replication and extension". *Human Relations*. No. 52: 383-416
- Kacmar, K.M. y Ferris, G. R. (1991) "Perceptions of organizational politics scale (POPS): development and construct validation". *Educational and Psychological Measurement*. No. 15: 193 – 205

- Kacmar, K.M. y Ferris, G.R. (1993) "Politics at work: sharpening the focus of political behavior in the organizations". *Business Horizons*, No. 36: 70-74
- Kaplan R. y Norton D. (1996). *The balanced scorecard: translating strategy into action*. Boston, USA: Harvard Business School Press.
- Kidder, L. y Judd, C.M. (1986). *Research methods in social relations*. New York, USA: Holt, Rinehart & Winston.
- Kim, D.H. (1993a): "A Framework and Methodology for Linking Individual and Organizational Learning: Applications in TQM and Product Development". Tesis Doctoral. USA: Massachusetts Institute of Technology.
- Kim, D.H. (1993b): "The Link between individual and organizational learning". *Sloan Management Review*. Vol.35, No, 1: 37-50.
- Kleiner A. y Roth, G. (2000). *El cambio basado en el aprendizaje. Realidades sobre la transformación corporativa*. D.F., México: Oxford University Press.
- Kliksberg, B. (1979). *El pensamiento organizativo: del Taylorismo a la Teoría de la Organización*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Kogut, B. y Zander, U. (1992): "Knowledge and the firm, combinative capabilities and there application of technology". *Organization Science*, Vol. 3, No. 3: 383-397.
- Kolb, D. (1984). *Experimental learning*. USA: Prentice Hall
- Koontz, H. (1980), "The management theory jungle revisited", *Academy of Management Review*, Vol. 5 No. 2: 175-87
- Koslowsky, M., Caspy, T. y Lazar, M. (1990). "An empirical comparisson of commitment scales". *Journal of Applied Psychology*. No. 20: 1063 - 1075
- Kriegesmann, B., Kley, T., y Schwering, M. (2007) "Making organizational learning happen: the value of *creative failures*". *Business Strategy Series*. Vol. 8, No. 4: 270-276
- Kuhn, T. (2000). *La estructura de las revoluciones científicas*. D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Leedey, P. D. y Ormond, J. E. (2001). *Practical research. Planning and design*. USA: Merrill Prentice Hall.
- Lei, D., Hitt, M.A. y Bettis, R. (1996). "Dynamic core competences through metalearning and strategic context". *Journal of Management*. No. 22: 549-569
- Leftwich, A., Comp. (1987). *¿Qué es la política? La actividad y su estudio*. D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Liebowitz, J., (2005). "Linking social network analysis with the analytic hierarchy process for knowledge mapping in organizations". *Journal of Knowledge Management*. Vol. 9, No.1: 76-86
- López Sáez, P., Martín de Castro, G. y Navas López, J.E. (2008). "Organizational Learning Dynamics in the Software Publishing Industry". *International Journal of Technology Management*. Volumen. 41, nº 1,2: 138-154.
- Lucier, Ch. y Torsilieri, J. (1997). "Why knowledge programs fail: a C.E.O.'s guide to managing learning". *Strategy & Business*. Fourth Quarter 97. No. 9 : 14-28
- Luft, J. and Ingham, H. (1955) "The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness", *Proceedings of the western training laboratory in group development*. Los Angeles: UCLA
- Luque Martínez, T. y Barrio García, S. (2000). "Análisis de ecuaciones estructurales" en Luque Martínez, T. (Coord.) *Técnicas de análisis de datos en investigación de mercados*. España: Pirámide.

- Lussato, B. (1976). *Introducción crítica a los sistemas de organización*. Madrid: Ed. Tecniban.
- Machlup, F. (1980): *Knowledge: Its creation, distribution and economic significance*, vol. 1, USA: Princeton University Press
- Madison, D. I., Allen, R. W., Lyman, W., Renwick, P., y Mayes, B. (1980) "Organizational politics and its effects on members of organizations". *Human Relations*. Vol. 42, No. 42: 305-314
- Madrigal, B. E. (1999). "La Administración del Talento Humano en las PYMES". Tesis doctoral. Escuela Superior de Comercio y Administración. Instituto Politécnico Nacional. D.F., México
- Mai, R.P. (1996). *Alianzas de aprendizaje organizacional. Cómo las empresas líderes americanas implementan el aprendizaje organizacional*. D.F., México: ASTD – Irwin.
- March, J.G. y Simon, H.A. (1958). *Organizations*. Chichester: Wiley.
- March, J.G. (1961). *Teoría de la Organización*. España: Ariel.
- March, J.G. y Olsen, J.P. (1976): "Organizational learning and the ambiguity of the past". En: March, J.G. y Olsen, J.P. (eds.), *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen, Noruega: Universitetsforlaget.
- Marengo, L. (1991): "Knowledge, coordination and learning in an adaptive model of the firm". Tesis Doctoral. Sussex University. Sussex. U.K..
- Marquardt, M.J. (1996). *Building the Learning Organization*. USA: McGraw-Hill.
- Marx, C. (1962). *Escritos económicos varios*. D.F., México: Editorial Grijalbo.
- Maslyn, J.M. y Fedor, D.B. (1998). "Perceptions of politics: Does measuring different foci matter?". *Journal of Applied Psychology*. N. 84: 645 – 653
- Mathieu, J. E., Bruvold, N., y Ritchey, P. N. (2000) "Subcultural research on organizational commitment with the 15 OCQ invariant instrument". *Journal of personal selling and sales management*. Vol. 20, No. 3: 129 – 138
- Mathieu, J. E. y Zajac, D.M. (1990) "A review and meta-analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment". *Psychological Bulletin*, No. 108: 171-194
- Maturana, H. R. y Varela, F. J. (1987). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Boston: Shambhala Publications.
- Mayo, A. y Lank, E. (1994): *The Power of Learning*. London: Institute of Personnel and Development.
- Mc Adam, R. y Mc Creedy, S. (1999) "A critical review of knowledge management models". *The Learning Organization*. Vol. 6, No. 3: 91-100
- Mc Gee, G.W. y Ford, R.C. (1987). "Two (or more?) dimensions of organizational commitment: reexamination of the affective and continuance scale". *Journal of Applied Psychology*. No. 72: 638-642.
- Mc Gill, M. E. y Slocum, J. W. (1994). *The Smarter Organization. How to Build a Business that Learns and Adapts to Marketplace Needs*. Nueva York, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Mc Gill, M. E., Slocum, J. W. y Lei, D. (1992): "Management Practices in Learning Organizations". *Organizational Dynamics*. Vol.21, Summer: 5-17
- Mena, Y. (2000). "Industria, el mayor potencial del TLCUEM". *El Economista*. Jueves, 23 de marzo. Primera plana.

- Mercado S., P. (2002) "El compromiso personal hacia la organización en hospitales de atención a la población abierta". Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias de la Administración. Facultad de Contaduría y Administración. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Meyer, J.P., Allen, N.J. y Smith, C.A. (1984) "Testing the "side bet" theory" of organizational commitment: some methodological considerations" *Journal of Applied Psychology*. No. 69: 372 - 378
- Meyer, J.P., Allen, N.J. y Smith, C.A. (1991) "A three component conceptualization of organizational commitment" *Human Resource Management Review*. No. 1: 61-89
- Meyer, J.P., Allen, N.J. y Smith, C.A. (1993) "Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three component conceptualization" *Journal of Applied Psychology*. No. 78: 538-551
- Meyer, J.P., Paunonem, S.V., Gellatly I.R., Goffin, R.D. y Jackson, D.N. (1989) "Organizational commitment and job performance: it's the nature of the commitment that counts". *Journal of Applied Psychology*. No. 74: 152-156
- Meyer, J.P. y Smith, C.A. (2000) "HRM practices and organizational commitment: test of a mediation model". *Canadian Journal of Administrative Sciences*. Vol. 17, No. 4 : 319-331
- Miles, R.H. y Snow, C. C. (1978). *Organizational strategy, structure and process*. New York: McGraw-Hill.
- Miles, R.H. y Randolph, W.A. (1980). "Influence of organizational learning styles on early development". En: Kimberly, J.H. y Miles, R.H. (eds.) *The Organizational Life Cycle*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, D., y Friesen, P. H. (1980). "Momentum and revolution in organization adaptation". *Academy of Management Journal*. No. 23: 591-614
- Mintzberg, H. (1984). "Power and organizational life cycles". *Academy of Management Studies*. No. 22: 133-154
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. y Lampel, J. (2003). *Safari a la estrategia. Una visita guiada por la jungla del management estratégico*. Argentina: Editorial Granica.
- Mowday, R. I., Steers, R. M., y Porter, L. W. (1979). "The measurement of organizational commitment". *Journal of Vocational Behavior*. No. 14: 224 – 247
- Mumby, D. K. (2001). *Power and politics*. En F. M. Jablin y L.L. Putnam (Eds.). *The new handbook of organizational communication*. Sage Publications, California, USA
- Muñoz R., P. (2000). "Impuso la UE cuotas límite de exportación en sectores clave". La Jornada. Martes, 22 de febrero.
- Mural (2003a). "Reclaman zapateros más apoyo. Plantean siete puntos para iniciar el rescate de la industria en crisis". Domingo 15 de junio. Primera plana.
- Mural (2003b). "Tiene el calzado de Brasil puerta cerrada en México. Ven industriales nacionales difícil tener negociaciones de libre comercio con los fabricantes sudamericanos". Miércoles 12 de noviembre.
- Mural (2003c). "Caminan zapateros hacia las alianzas. Buscan asociarse con industriales de Guanajuato". Lunes 1 de diciembre.
- Mural (2004). "Va Fojal por \$100 millones. Evalúan tres opciones para hacerse de recursos adicionales". Domingo, 23 de marzo. Primera plana.
- Nahapiet, J. y Ghoshal, S. (1996). "Social capital, intellectual capital and the organizational advantage". *Academy of Management Review*, Vol. 23, No. 2: 242-266

- Nevis, E.C., Dibella, A.J. y Gould, J.M. (1995): "Understanding organizations as learning systems". *Sloan Management Review*. Winter: 73-85
- Nooteboom, B. (1999). "Innovation, learning and industrial organization". *Cambridge Journal of Economics*, No. 23: 127-150
- Nooteboom, B. (2000). *Learning and innovation in organizations and economies*. London: Oxford University Press.
- Nonaka, I. y Johansson, J.K. (1985): "Japanese Management: What about the "Hard" Skills?". *Academy of Management Review*. Vol.10, No. 2: 181-191
- Nonaka, I. (1988): "Creating organizational order out of chaos: self-renewal in Japanese firms". *California Management Review*. Spring: 57-93
- Nonaka, I. (1991): "The Knowledge-Creating company", *Harvard Business Review*, Vol.69, No. 6: 96-104
- Nonaka, I. e Ichijo, K. (1997): "Creating knowledge in the process organization". En: Shrivastava, P., Huff, A.S. y Dutton, J.E. (Eds.), *Advances in Strategic Management*. Vol.14: 45-52. JAI Press.
- Nonaka, I., Reinmoeller, P. y Senoo, D. (1998): "The "Art" of Knowledge: Systems to Capitalize on Market Knowledge", *European Management Journal*. Vol.16, No. 6 (versión en español: "El "Arte" del Conocimiento: Sistemas para Rentabilizar el Conocimiento del Mercado", Deusto - Harvard Business Review, No. 92: 6-21, 1999).
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. México: Oxford University Press.
- Nonaka, I. y Toyama, R. (2003). "The knowledge-creating theory revisited: knowledge creation as a synthesizing process". *Knowledge Management Research & Practice*. Vol. 1, No. 1: 2-10
- Notimex (2003). "Perfeccionan en UNAM tecnología ecológica para curtir pieles". Boletín de prensa. Lunes 29 de diciembre.
- Notimex (2004). "Califican de alarmante la situación de la industria del calzado". Boletín de prensa. Martes 6 de enero.
- OECD (2005). *SME and entrepreneurship outlook*. Documento web disponible en www.oecd.org 15 de febrero de 2008
- Ordoñez de Pablos, P. (2001). "Capital intelectual, gestión del conocimiento y sistemas de gestión de recursos humanos: influencia en los resultados organizativos". Tesis doctoral. Departamento de Administración de Empresas y Contabilidad, Universidad de Oviedo. España.
- O' Reilly, C. (1989). "Corporations, Culture and Commitment: motivation and Social Control in Organizations". *California Management Review*. Vol. 31, No. 4: 9-25
- O' Reilly, C., Chatman, J. y Caldwell, D. (1990). "Building organizational commitment: a multi firm study". *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. No. 63: 245 – 261
- Örtenblad, A. (2001). "On differences between organizational learning and learning organization". *The Learning Organization*. Vol. 8, No. 3: 125-133
- Paarup, N. A (2006) "Understanding dynamic capabilities through knowledge management". *Journal of Knowledge Management*. Vol.10, No. 4: 59-71

- Pedler, M., Boydell, T. y Burgoyne, J. (1989): "Towards the Learning Company", *Management Education and Development*. Vol. 20, No. 1:1-8
- Pedler, M., Boydell, T. y Burgoyne, J. (1991): *The Learning Company*. Londres: Mc.Graw-Hill.
- Pelechano, E. y Reyes, L. (2003). "Revisión bibliográfica de la estructura de poder y su influencia en la rentabilidad de las empresas". Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de ACEDE. Universidad Rey Juan Carlos. Madrid, España.
- Pérez, C. (2001). *Técnicas estadísticas con SPSS*. España: Prentice Hall.
- Peña, D. (2002). *Análisis de datos multivariantes*. España: Mc Graw Hill
- Peña, M. del P. (2000). *Un enfoque del estudio de la gestión del conocimiento*. México: IPN. Papeles de trabajo, ESCA.
- Phillips, E.M. y Pugh, D.S. (2001). *Cómo obtener un doctorado*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Piaget, J. (1971). *Psicología y epistemología*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Polanyi, M. (1969). "The structure of consciousness". Essay included in *Knowing and Being*, M. Grene (Ed.), London: Routledge, pp. 211-224
- Poon, J. (2003). "Situational antecedents and outcomes of organizational politics perceptions". *Journal of Managerial Psychology*. Vol. 18, No. 2: 138-155
- Porter, L.W., Steers, R.M. , Mowday, R.T. y Boulian, P. (1974). "Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians". *Journal of Applied Psychology*. No. 59 : 603-609
- Porter, M. E. (1980). *Competitive Strategy*. New York: The Free Press.
- Power, D. y Lundmark, M. (2004). "Working through knowledge pulse, labor markets dynamics the transfer of knowledge and ideas and industrial clusters". *Urban Studies*. Nº 5-6. Mayo.
- Prahalad, C.K. y Bettis, R.A. (1986) "The dominant logic: A new linkage between diversity and performance". *Strategic Management Journal*, No. 17: 485-501
- Probst, G. y Büchel, B. (1997): *Organizational Learning*. USA: Prentice-Hall.
- Probst, G., Raub, S. y Romhardt, K. (2001). *Administre el conocimiento. Los pilares para el éxito*. México: Prentice Hall.
- Quinn, J. B. (1992): *Intelligent Enterprise: A knowledge and service based paradigm for industry*. USA: The Free Press.
- Randall, D.M. (1993). "Cross-cultural research on organizational commitment: a review and application of Hofstede's value survey module". *Journal of Business Research*. No. 26 : 91-110
- Randall, M.L., Cropanzano, R., Bormann, C.A., Birjulin, A. (1999). "Organizational politics and organizational support as predictors of work attitudes, job performance, and organizational citizenship behavior". *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 20, No. 2: 159-175
- Redding, J.C. y Catalanello, R.F. (1994). *Strategic readiness*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Resenos E. y Sotomayor J. I. (2001). "El manejo de la nuevas tecnología de información para la administración del conocimiento como ventaja competitiva de las organizaciones". Ponencia presentada en el V congreso nacional en investigación en ciencias administrativas. ACACIA. U. de G. Zapopan, Jalisco
- Revilla, E. (1995): "Factores determinantes del aprendizaje organizativo: un modelo de desarrollo de productos". Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. España.

- Rhem, J. (1998) "Problem-Based Learning: an introduction". *The national teaching and learnig forum*. Vol. 8, No. 1: 1-4
- Riketta, M. (2002) "Attitudinal organizational commitment and job performance: a meta-analysis". *Journal of Organizational Behavior*. No. 3: 257-266
- Riverol, A. (2003). "La industria del calzado: retos y perspectivas". Sección: Valores y Dinero en: El Economista. Jueves 7 de agosto.
- Rodrigo, F. (2002). "Regional co-operation versus regional integration: are ASEAN and the European Union so different?". En *The European Union, United States and ASEAN*. K.S. Nathan (Ed.). (London, ASEAN Academic Press): 33-345.
- Rodrigo, F.; Arce, L. (1999). "México y la UE después del TLC". *Economía Exterior* (9): 121-128.
- Roos, J., Roos, G., Edvinsson, L. y Dragonetti, N. (1997). *Intellectual capital: navigating in the new business landscape*. New Cork, USA: Macmillan.
- Salaman, G. y Thomson, K. (1984). *Control e ideología en las organizaciones*. D.F. México: Fondo de Cultura Económica.
- Salmador, M.P. (2001): "El proceso de formación de la estrategia de la banca por Internet en España: Enfoques de creación del conocimiento y dimensiones de la complejidad". Tesis Doctoral, UAM, Madrid, España.
- Salmador, M.P. (2004). "Raíces epistemológicas del conocimiento organizativo. Estudio de sus dimensiones." *Economía Industrial*, Vol. III, No. 357: 27-40
- Salmador, M.P. y Bueno, E. (2007). "Knowledge creation in strategy-making: implications for theory and practice". *European Journal of Innovation Management*, Vol. 10, No. 3: 367
- Sánchez de Tagle, M. (1983). "La condición de la mujer en Guadalajara: las adornadoras de la industria zapatera". Tesis. Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Sánchez, R. y Heene, A. (1997). *Strategic learning and knowledge management*. Nueva York., USA: John Wiley and Sons.
- Sánchez, C. (2004). "Sobre produce China calzado". Diario *Reforma*. Sección: Negocios. Jueves 25 de noviembre. Pág. 1A
- Sanguinetti, J. J. (1994). *Lógica*. Pamplona, España: Ediciones Universidad de Navarra.
- Schaff-Johnson, D.K. (1993): "Learning organizations: towards an evolutionary paradigm/chaos development model". Tesis Doctoral. Walden University. Minnesota, USA.
- Scharmer, C. O. (2000a): "Organizing around not-yet-embodied knowledge", en Von Krogh, G., Nonaka, I. y Nishiguchi, T. (eds.): *Knowledge creation. A source of value*. USA: MacMillan Press, Ltd.
- Scharmer (2000b). "Self-transcending knowledge: sensing and organizing around emerging opportunities". Working paper of the Society for Organizational Learning. MIT, Sloan School of Management.
- Schein, E. (2000). "¿Cuándo aprenderemos?" en Kleiner A. y Roth, G. *El cambio basado en el aprendizaje. Realidades sobre la transformación corporativa*. D.F., México: Oxford University Press.
- Schendel, D. y Hofer, C. (Ed.s) (1979). *Strategic management: a new view of business policy and planning*. Boston, MA, USA: Little Brown
- Schmelkes, C. (1998) *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (Tesis)*. D.F., México: Oxford University Press.
- Schön, D.A (1971): *Beyond the stable state*. New York: Random House.

- Schön, D.A (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. D.F., México: Editorial Prentice Hall.
- Seeman, P., De Long, D., Stucky, S. y Guthrie, E. (2000). "Building intangible assets: a strategic framework for investing in intellectual capital" en D. Morey, M. Maybur y B. Thuraishingham (Eds.). *Knowledge management: Classic and contemporary works*. USA: MIT Press
- Secretaría de Economía (2003). Página Oficial de la Secretaría de Economía
<http://www.se.gob.mx>
 25 de septiembre
- Secretaría de Economía (2004). Página Oficial de la Secretaría de Economía. Liga al Programa para la Competitividad de la Industria del Cuero y Calzado
<http://www.economia.gob.mx/pics/p/p1325/texto.pdf>
 20 de abril
- SEIJAL (2004). *Encuesta de coyuntura. Industria del calzado. Segundo semestre de 2003*. Sistema Estatal de Información de Jalisco, CICEJ y Secretaría de Promoción Económica. Guadalajara, Jal.
- SEIJAL (2005). *Encuesta de coyuntura. Industria del calzado. Segundo semestre de 2004*. Sistema Estatal de Información de Jalisco, CICEJ y Secretaría de Promoción Económica. Guadalajara, Jal.
- SEIJAL (2006) *Encuesta de coyuntura. Industria del calzado. Segundo semestre de 2005*. Sistema Estatal de Información de Jalisco, CICEJ y Secretaría de Promoción Económica. Guadalajara, Jal.
- SEIJAL (2007) *Encuesta de coyuntura. Industria del calzado. Primer semestre de 2005*. Sistema Estatal de Información de Jalisco, CICEJ y Secretaría de Promoción Económica. Guadalajara, Jal.
- Senge, P. (1997). "Por el ojo de la aguja" en Gibson, R. (Comp.) *Repensando el futuro*. Bogotá, Colombia: Grupo editorial Norma.
- Senge, P., et al. (1995). *La quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona, España: Ediciones Granica.
- Senge, P. (1998) (primera edición mexicana). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Naucalpan, Edo. de México: Ediciones Granica.
- Senge, P. et al. (2000). *La danza del cambio. Los retos de sostener el impulso en organizaciones abiertas al aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Ed. Norma.
- Shively, W. P. (1999). *Power and choice. An introduction to political science*. USA: Mc Graw Hill College.
- Shrivastava, P. (1983): "A typology of organizational learning systems". *Journal of Management Science*. Vol.20: 2-24
- SIEM (2003). Sitio Oficial del Sistema de Información Empresarial Mexicano. Documento web.
<http://www.siem.gob.mx/siem2000>
 8 de abril
- SIEM (2006). Sitio Oficial del Sistema de Información Empresarial Mexicano.
<http://www.siem.gob.mx/portalsiem>

8 de enero

- Sigismund, A. (1997). "A current and future agenda for cognitive research in organizations". *Journal of Management Studies*. Vol. 34, No. 6.: 22-42
- Simmons, A. (1998). *Juegos territoriales. Para comprender y poner fin a las guerras territoriales en el trabajo*. México: Mc Graw Hill.
- Simon, H. A. (1969). *Sciences of the artificial*. Cambridge, MA.: M.I.T. Press.
- Simon, H. A. (1991): "Bounded rationality and organizational learning". *Organization Science*, Vol. 2, No. 1: 125-134.
- Sincich, T. (1996). *Business statistics by example*. USA: Prentice Hall.
- Small, A. e Irving, P. (2006). "Towards a framework for organizational learning". *The Learning Organization*. Vol. 13, No. 3: 276-299
- Sommers, M.J. (1995). "Organizational commitment, turnover and absenteeism: an examination of direct and interaction affects". *Journal of Organizational Behavior*. No. 16: 49-58
- Spender, J.C. (1996) "Competitive advantage from tacit knowledge? Unpacking the concept and its strategic implications," en Moingeon, B. y Edmondson, A. (eds.), *Organisational learning and competitive advantage*. London: Sage Publications.
- Spender, J.C. (2006). "Method, philosophy and empirics in KM an IC". *Journal of Intellectual Capital*. Vol. 7, No. 1: 12-28
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Steers, R.M. (1977). "Antecedents and outcomes of organizational commitment". *Administrative Science Quarterly*. March, Vol. 22: 46-56
- Stinglhamber, F. y Vandenberghe, C. (2003) "Organizations and supervisors as sources of support and targets of commitment: a longitudinal study". *Journal of Organizational Behavior*. Mayo, Vol. 21, No. 3: 251-271
- Stewart, T. (1998). *La nueva riqueza de las organizaciones: el capital intelectual*. Argentina : Ed. Granica.
- Suárez, G. (2004). "Trabajan en centro de diseño". *Diario Mural*. Sección: Negocios. Miércoles 1 de diciembre. Pág. 1A
- Sussman, L.; Adams, A.; Kuzmits, F.; y Raho, L. (2002). "Organizational politics: Tactics, channels, and hierarchical roles". *Journal of Business Ethics*. Noviembre, Vol. 40, No. 4: 313-329
- Sveiby, K. E. (2001). "A knowledge-based theory of the firm to guide in strategy formulation". *Journal of Intellectual Capital*. Vol. 2, No. 4: 344-358
- Sveiby, K. E. (2007). "Methods for measuring intangible assets" (última revision abril 2007). Artículo web, disponible en:
<http://www.sveiby.com/Portals/0/articles/IntangibleMethods.htm>
12 de Julio de 2007
- Swieringa, J. y Wierdsma, A. (1995). *La organización que aprende*. Wilmington, Delawere, EUA: Addison Wesley Iberoamericana.
- Teece, D.J., Pisano, G. y Shuen, A. (1997) "Dynamic capabilities and strategic management" *Strategic Management Journal*. Vol. 18, No.7: 509-533
- Testa, M. (2001). "Organizational Commitment, job satisfaction, and effort in the service environment". *The Journal of Psychology*. Vol. 35, No. 2 : 226-236
- Timm, N.H. (2002). *Applied multivariate analysis*. New York, USA: Springer.

- Tissen, R., Andriessen, D. y Lekan, F. (2000). *El valor del conocimiento. Para aumentar el rendimiento en las empresas*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Tobin, D. R. (1993). *Re-educating the Corporation. Foundations for the Learning Organization*. USA: Oliver Wight Publications.
- Trim, P. y Yang-Im, L. (2007). "Placing organizational learning in the context of strategic management". *Business Strategy Series*. Vol. 8, No. 5: 335-342
- Trochim, W. M. (2006). "Construct Validity", en Research Methods Knowledge Base, disponible en: <http://www.socialresearchmethods.net/kb/constval.htm> 24 de junio de 2007
- Tsoukas, H. (1996) "The firm as a distributed knowledge system: a constructionist approach". *Strategic Management Journal*. Winter Special Issue. Vol. 17: 11-25
- Ullman, J. en Tabachnick, B.G. y Fidell, L.S (2001). *Using multivariate statistics*. USA: Pearson.
- UNESCO (1987). *Diccionario UNESCO de ciencias sociales*. Barcelona, España: Planeta Agostini.
- Ulrich, D. (1998). "Intellectual Capital = Competence x Commitment". *Sloan Management Review*. Winter, Vol. 39: 15 -26
- Uribe, J. (1994). *La subjetividad de la organización. El poder más allá de las estructuras*. Madrid, España: Siglo Veintiuno Editores.
- Vera – Cruz, A. (2003). "Apertura económica, exportaciones y procesos de aprendizaje. El caso de la cervecera Cuauhtémoc Moctezuma" en Aboites, J. y Dutrénit, G. *Innovación, aprendizaje y creación de capacidades tecnológicas*. D.F., México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco y Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Viedma, J.M. (2004) "SKBS Strategic Knowledge Benchmarking System: a knowledge-based strategic management information system for firms", *Journal of Knowledge Management*. Volume 8, Number 6: 31-49
- Viedma, J.M. & Martins, B. (2006) "The region's intellectual Capital benchmarking system: enabling economic growth through evaluation". *Journal of Knowledge Management*. Volume 10 Number 5.
- Viedma, J.M. & Enache, M. (2008) "Managing personal human Capital for professional excellence: an attempt to design a practical methodology". *Knowledge Management Research and Practice*. March 2008 Volume 6 Number 1.
- Von Krogh, G., Ichijo, K. y Nonaka, I. (2001). *Facilitar la creación de conocimiento. Cómo desentrañar el misterio del conocimiento tácito y liberar el poder de la innovación*. D.F., México: Oxford University Press.
- Von Krogh, G, Roos, J. y Slocum, K. (1994): "An essay on corporate epistemology", *Strategic Management Journal*, Vol. 15: 53-71.
- Voronov, M. y Yorks, L. (2005). "Taking power seriously in strategic organizational learning". *The Learning Organization*. Vol. 12, No. 1: 9-25
- Walker, M. (2002). *Cómo escribir trabajos de investigación*. Barcelona, España: Gedisa.
- Walsh, J.P. y Ungson, G.R. (1991): "Organizational Memory". *Academy of Management Review*. Vol.16: 57-91
- Watkins, K. E. y Marsick, V.J. (1993). *Sculpting the learning organization*. USA: Jossey Bass

- Weber, M. (1984). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Weick, K. E. (1989). "Theory construction as disciplined imagination", *Academy of Management Review*, Vol. 14, No. 4: 516-531
- Weick, K. E. y Roberts, K. H. (1993) "Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks", *Administrative Science Quarterly*, 38, 357-381
- Wiener, Y. (1982). "Commitment in organizations: a normative view". *Academy of Management Review*. Vol. 10, No. 7: 418-428
- Wilson, P. (1995). "The effects of politics and power on the organizational commitment of federal executives". *Journal of Management*. Vol. 21, No. 1: 101 – 106
- Wilson, P. (1999). "'A theory of power and politics and their effects on organizational commitment of senior executive service members". *Administration & Society*. Vol. 31, No. 1: 120-142
- Witt, L.A., Kacmar, M.K., Carlson, D.S. y Zivnuska, S. (2002). "Interactive effects of personality and organizational politics on contextual performance". *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 23, No. 8: 911-926
- Witt, L.A. Treadway, D.C. y Ferris, G.R. (2004). "The role of age in reactions to organizational politics perceptions". *Organizational Analysis*. Vol. 12, No. 1: 39-55
- Yang, J. (2007). "The impact of knowledge sharing on organizational learning and effectiveness". *Journal of Knowledge Management*. Vol. 11 No. 2: 83-90
- Yeung, A., Ulrich, D., Nason, S., y Von Glinow, M.A. (2000). *Las capacidades de aprendizaje en la organización. Cómo aprender a generar y difundir ideas con impacto*. D.F., México: Oxford University Press.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods*. USA: Sage publications.
- Yin, R. K. (Editor) (2004). *The case study anthology*. USA: Sage publications.
- Yoguel, G., Robert, V., Erbes, A. y Borillo, J. (2005). "Capacidades cognitivas, tecnologías y mercados: de las firmas aisladas a las redes de conocimiento". Ponencia en el Seminario *Redes de conocimiento como nueva forma de creación colaborativa: su construcción, dinámica y gestión*. Organizado por la Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT), la UNESCO y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (Argentina). Buenos Aires, 24 y 25 de Noviembre.
- Young, O.R. (1986). *Sistemas de ciencia política*. D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Zanzi, A., y O'Neill, R.M. (2001) "Sanctioned versus non sanctioned political tactics". *Journal of Managerial Issues*. Vol. 13, No. 2: 245 – 262
- Zeballos, E. (2003). "Micro, pequeñas y medianas empresas en América Latina". Revista de la CEPAL, abril, No. 79: 53-70
- Zeballos, E. (2007). *Restricciones del entorno a la competitividad empresarial en América Latina*. Bolivia: FUNDES, Fundación para el desarrollo sostenible.
- Zivnuska, S., Kacmar, M., Witt, L., Carlson, D. y Bratton, V. (2004). "Interactive effects of impression management and organizational politics on Job Performance" *Journal of Organizational Behavior*. No. 25: 627–640

ANEXO 1. GRÁFICAS ADICIONALES SOBRE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA

Análisis estadístico descriptivo.

Cuadro 7.1. Análisis descriptivo: Sexo del empleado

	Frecuencia	Porcentaje	
Hombres	289	68.6	
Mujeres	132	31.4	
Total	421	100.0	

Cuadro 7.2. Análisis descriptivo: Clasificación de empleados por edades

	Frecuencia	Porcentaje
De 18 a 25	84	20.0
De 26 a 35	130	30.9
De 36 a 45	114	27.1
De 46 a 55	65	15.4
Mayores de 56	28	6.7
Total	421	100.0

Cuadro 7.3. Análisis descriptivo: Puesto del entrevistado

	Frecuencia	Porcentaje
Directivo	55	13.1
Supervisor	122	29.0
Obrero	244	58.0
Total	421	100.0

Cuadro. 7.4. Análisis descriptivo: Antigüedad del empleado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado	
Entre 0 y 3 años	90	21.4	21.4	
Entre 4 y 7 años	197	46.8	68.2	
Entre 8 y 11 años	78	18.5	86.7	
Entre 12 y 15 años	41	9.7	96.4	
Más de 15 años	15	3.6	100.0	
Total	421	100.0		

Cuadro 7.5. Análisis descriptivo: Clasificación de las empresas por tamaño

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Micro	108	80.6	80.6
Pequeña	16	11.9	92.5
Mediana	10	7.5	100.0
Total	134	100.0	

Cuadro 7.6. Análisis descriptivo: Clasificación de las empresas por estilo de aprendizaje

	Calificación Media	Desviación Estándar
Estilo de aprendizaje experto	3.09	1.049
Estilo de aprendizaje experimentador	3.12	1.043
Estilo de aprendizaje innovador	3.17	1.105
Estilo de aprendizaje imitador	3.40	1.260

Estilo de aprendizaje predominante:	No. de empresas	Porcentaje
Experto	14	10%
Experimentador	29	22%
Innovador	32	24%
Imitador	59	44%
	134	100%

Cuadro 7.7. Análisis descriptivo: Táctica política predominante

	Conducta política general	Conducta política de permanencia	Pagos y promociones
Media	2.87	2.93	3.04
Desviación estándar	.964	.746	.697

Cuadro 7.8. Análisis descriptivo: Compromiso organizacional predominante

	Compromiso afectivo	Compromiso de continuidad	Compromiso normativo
Media	3.30	3.16	4.15
Desviación estándar	.588	.306	.461

Análisis paramétrico.

Cuadro 7.9. Análisis paramétrico: Comparación de medias entre las edades del empleado con las variables de las tácticas políticas

Clasificación de empleados por edades		Comportamiento político general	Comportamiento político de permanencia	Sistema de promoción y recompensas
De 18 a 25	Media	2.94	2.87	3.10
	N	84	84	84
	Desviación Std.	.938	.721	.656
De 26 a 35	Media	2.90	2.81	3.10
	N	130	130	130
	Desviación Std.	.921	.723	.581
De 36 a 45	Media	3.04	3.03	3.13
	N	114	114	114
	Desviación Std.	.908	.901	.620
De 46 a 55	Media	2.70	2.98	2.91
	N	65	65	65
	Desviación Std.	1.011	1.077	.848
Mayores de 56	Media	2.26	2.60	2.51
	N	28	28	28
	Desviación Std.	1.113	.583	.954
Total	Media	2.87	2.89	3.04
	N	421	421	421
	Desviación Std.	.964	.833	.697

Cuadro 7.10. Análisis paramétrico: ANOVA de una vía entre las edades del empleado y las variables de las tácticas políticas

		Suma de cuadrados	Grado s de liberta d	Medias cuadrática s	RAZÓN F	Sig. de F	
Comportamiento político general *	Entre grupos	16.136	4	4.034	4.483	.001	
	Intragrupos	374.315	416	.900			
	Total	390.451	420				
Comportamiento político de permanencia *	Entre grupos	5.870	4	1.467	2.137	.075	
	Intragrupos	285.701	416	.687			
	Total	291.571	420				
Sistema de promoción y recompensas *	Entre grupos	10.669	4	2.667	5.744	.001	
	Intragrupos	193.157	416	.464			
	Total	203.826	420				

Cuadro 7.11. Análisis paramétrico: Comparación de medias entre el puesto del empleado con las variables de la percepción de tácticas políticas

Puesto del entrevistado		Comportamiento político general	Comportamiento político de permanencia	Sistema de promoción y recompensas	
Directivo	Media	2.96	2.96	3.10	
	N	55	55	55	
	Desviación Std.	.994	.782	.740	
Supervisor	Media	2.89	2.88	3.05	
	N	122	122	122	
	Desviación Std.	.937	.839	.679	
Obrero	Media	2.85	2.88	3.02	
	N	244	244	244	
	Desviación Std.	.974	.844	.698	
Total	Media	2.87	2.89	3.04	
	N	421	421	421	
	Desviación Std.	.964	.833	.697	

Cuadro 7.12. Análisis paramétrico: ANOVA de una vía entre el puesto del empleado y las variables de la percepción de tácticas políticas

		Suma de cuadrados	Grados de libertad	Medias cuadráticas	RAZÓN F	Sig. de F	
Comportamiento político general *	Entre grupos	.587	2	.293	.314	.730	
	Intragrupos	389.865	418	.933			
	Total	390.451	420				
Comportamiento político de permanencia *	Entre grupos	.319	2	.159	.229	.796	
	Intragrupos	291.252	418	.697			
	Total	291.571	420				
Sistema de promoción y recompensas *	Entre grupos	.301	2	.150	.309	.734	
	Intragrupos	203.525	418	.487			
	Total	203.826	420				

Cuadro 7.13. Análisis paramétrico: Comparación de medias entre la antigüedad del empleado y las variables de la percepción de tácticas políticas

Antigüedad del empleado		Comportamiento político general	Comportamiento político de permanencia	Sistema de promoción y recompensas
Entre 0 y 3 años	Media	2.64	3.07	2.90
	N	90	90	90
	Desviación Std.	1.087	.916	.797
Entre 4 y 7 años	Media	2.99	2.81	3.07
	N	197	197	197
	Desviación Std.	.909	.780	.649
Entre 8 y 11 años	Media	2.88	2.95	3.03
	N	78	78	78
	Desviación Std.	1.036	.937	.777
Entre 12 y 15 años	Media	2.94	2.80	3.16
	N	41	41	41
	Desviación Std.	.764	.679	.517
Más de 15 años	Media	2.55	2.80	3.16
	N	15	15	15
	Desviación Std.	.769	.699	.576
Total	Media	2.87	2.89	3.04
	N	421	421	421
	Desviación Std.	.964	.833	.697

Cuadro 7.14. Análisis paramétrico: ANOVA de una vía entre la antigüedad del empleado y las variables de la percepción de tácticas políticas

		Suma de cuadrados	Grados de libertad	Medias cuadráticas	RAZÓN F	Sig. de F	
Comportamiento político general *	Entre grupos	9.204	4	2.301	2.511	.041	
Antigüedad del empleado	Intragrupos	381.247	416	.916			
	Total	390.451	420				
Comportamiento político de permanencia *	Entre grupos	4.910	4	1.227	1.781	.132	
Antigüedad del empleado	Intragrupos	286.661	416	.689			
	Total	291.571	420				
Sistema de promoción y recompensas *	Entre grupos	2.819	4	.705	1.458	.214	
Antigüedad del empleado	Intragrupos	201.007	416	.483			
	Total	203.826	420				

Cuadro 7.15. Análisis paramétrico: Comparación de medias entre los factores de la percepción de tácticas políticas y la clasificación de acuerdo al tamaño de las empresas

Clasificación de acuerdo a tamaño de la empresa		Conducta política general	Conducta política de permanencia	Pagos y promociones
Micro	Media	2.90	2.89	3.05
	N	309	309	309
	Desviación Std.	.879	.733	.689
Pequeña	Media	2.99	2.97	3.05
	N	60	60	60
	Desviación Std.	1.096	.685	.663
Mediana	Media	2.59	3.11	2.96
	N	52	52	52
	Desviación Std.	1.223	.865	.784
Total	Media	2.87	2.93	3.04
	N	421	421	421
	Desviación Std.	.964	.746	.697

Cuadro 7.16. Análisis paramétrico: ANOVA de una vía entre las variables de la percepción de tácticas políticas y el tamaño de la empresa

Fuente de variación		Suma de cuadrados	Grado de libertad	Medias cuadráticas	Razón F	Sig. de F
Conducta política general * Clasificación de acuerdo a tamaño de la empresa	Entre Grupos	5.261	2	2.630	2.854	.059
	Intra Grupos	385.191	418	.922		
	Total	390.451	420			
Conducta política de permanencia * Clasificación de acuerdo a tamaño de la empresa	Entre Grupos	2.347	2	1.174	2.121	.121
	Intra Grupos	231.309	418	.553		
	Total	233.657	420			
Pagos y promociones * Clasificación de acuerdo a tamaño de la empresa	Entre Grupos	.358	2	.179	.368	.692
	Intra Grupos	203.467	418	.487		
	Total	203.826	420			

Cuadro 7.17. Análisis paramétrico: Comparación de medias entre los tipos de compromiso y la edad del empleado

Clasificación de empleados por edades		Compromiso afectivo	Compromiso de continuidad	Compromiso normativo	
De 18 a 25	Media	3.25	3.14	4.28	
	N	84	84	84	
	Desviación Std.	.534	.347	.467	
De 26 a 35	Media	3.32	3.15	4.14	
	N	130	130	130	
	Desviación Std.	.550	.268	.441	
De 36 a 45	Media	3.43	3.16	4.12	
	N	114	114	114	
	Desviación Std.	.563	.274	.459	
De 46 a 55	Media	3.23	3.18	4.05	
	N	65	65	65	
	Desviación Std.	.629	.383	.487	
Mayores de 56	Media	2.93	3.22	4.13	
	N	28	28	28	
	Desviación Std.	.750	.276	.419	
Total	Media	3.30	3.16	4.15	
	N	421	421	421	
	Desviación Std.	.588	.306	.461	

Cuadro 7.18. Análisis paramétrico: ANOVA de una vía entre los tipos de compromiso y la edad del empleado

		Suma de cuadrados	Grados de libertad	Medias cuadráticas	RAZÓN F	Sig. de F	
Compromiso afectivo * Clasificación de empleados por edades	Entre grupos	6.338	4	1.585	4.745	.001	
	Intra Grupos	138.927	416	.334			
	Total	145.266	420				
Compromiso de continuidad * Clasificación de empleados por edades	Entre grupos	.162	4	.041	.431	.786	
	Intra Grupos	39.180	416	.094			
	Total	39.342	420				
Compromiso normativo * Clasificación de empleados por edades	Entre grupos	2.266	4	.567	2.712	.030	
	Intra Grupos	86.923	416	.209			
	Total	89.189	420				

Cuadro 7.19. Análisis paramétrico: Comparación de medias entre los tipos de compromiso y el puesto del empleado

Puesto del entrevistado		Compromiso afectivo	Compromiso de continuidad	Compromiso normativo	
Directivo	Media	3.35	3.21	4.15	
	N	55	55	55	
	Desviación Std.	.634	.281	.438	
Supervisor	Media	3.27	3.14	4.14	
	N	122	122	122	
	Desviación Std.	.567	.303	.453	
Obrero	Media	3.30	3.16	4.15	
	N	244	244	244	
	Desviación Std.	.589	.313	.471	
Total	Media	3.30	3.16	4.15	
	N	421	421	421	
	Desviación Std.	.588	.306	.461	

Cuadro 7.20. Análisis paramétrico: ANOVA de una vía entre los tipos de compromiso y el puesto del empleado

		Suma de cuadrados	Grados de libertad	Medias cuadráticas	RAZÓN F	Sig. de F	
Compromiso afectivo *	Entre grupos	.214	2	.107	.309	.735	
	Intra Grupos	145.051	418	.347			
	Total	145.266	420				
Compromiso de continuidad * Puesto del entrevistado	Entre grupos	.162	2	.081	.866	.422	
	Intra Grupos	39.180	418	.094			
	Total	39.342	420				
Compromiso normativo *	Entre grupos	.022	2	.011	.051	.950	
	Intra Grupos	89.168	418	.213			
	Total	89.189	420				

Cuadro 7.21. Análisis paramétrico: Comparación de medias entre los tipos de compromiso y la antigüedad del empleado

Antigüedad del empleado		Compromiso afectivo	Compromiso de continuidad	Compromiso normativo	
Entre 0 y 3 años	Media	3.26	3.26	4.13	
	N	90	90	90	
	Desviación Std.	.762	.290	.524	
Entre 4 y 7 años	Media	3.33	3.13	4.16	
	N	197	197	197	
	Desviación Std.	.528	.312	.443	
Entre 8 y 11 años	Media	3.35	3.19	4.14	
	N	78	78	78	
	Desviación Std.	.631	.282	.493	
Entre 12 y 15 años	Media	3.20	3.06	4.17	
	N	41	41	41	
	Desviación Std.	.358	.311	.369	
Más de 15 años	Media	3.10	3.02	4.09	
	N	15	15	15	
	Desviación Std.	.326	.266	.377	
Total	Media	3.30	3.16	4.15	
	N	421	421	421	
	Desviación Std.	.588	.306	.461	

Cuadro 7.22. Análisis paramétrico: ANOVA de una vía entre los tipos de compromiso y la antigüedad del empleado

		Suma de cuadrados	Grados de libertad	Medias cuadráticas	RAZÓN F	Sig. de F	
Compromiso afectivo * Antigüedad del empleado	Entre grupos	1.533	4	.383	1.109	.352	
	Intra Grupos	143.732	416	.346			
	Total	145.266	420				
Compromiso de continuidad * Antigüedad del empleado	Entre grupos	1.800	4	.450	4.988	.001	
	Intra Grupos	37.542	416	.090			
	Total	39.342	420				
Compromiso normativo * Antigüedad del empleado	Entre grupos	.129	4	.032	.151	.963	
	Intra Grupos	89.060	416	.214			
	Total	89.189	420				

Cuadro 7.23. Análisis paramétrico: Comparación de medias entre los tipos de compromiso y la clasificación de empresas de acuerdo a su tamaño

Clasificación de acuerdo a tamaño de la empresa		Compromiso afectivo	Compromiso de continuidad	Compromiso normativo	
Micro	Media	3.28	3.12	4.13	
	N	309	309	309	
	Desviación Std.	.535	.294	.443	
Pequeña	Media	3.51	3.30	4.22	
	N	60	60	60	
	Desviación Std.	.544	.303	.506	
Mediana	Media	3.16	3.26	4.13	
	N	52	52	52	
	Desviación Std.	.838	.314	.511	
Total	Media	3.30	3.16	4.15	
	N	421	421	421	

	Desviación Std.	.588	.306	.461	
--	-----------------	------	------	------	--

Cuadro 7.24. Análisis paramétrico: ANOVA de una vía entre los tipos de compromiso y la clasificación de empresas de acuerdo a su tamaño

		Suma de cuadrados	Grados de libertad	Medias cuadráticas	RAZÓN F	Sig. de F	
Compromiso afectivo * Clasificación de acuerdo a tamaño de la empresa	Entre grupos	3.928	2	1.964	5.809	.003	
	Intra Grupos	141.337	418	.338			
	Total	145.266	420				
Compromiso de continuidad * Clasificación de acuerdo a tamaño de la empresa	Entre grupos	2.340	2	1.170	13.215	.001	
	Intra Grupos	37.002	418	.089			
	Total	39.342	420				
Compromiso normativo * Clasificación de acuerdo a tamaño de la empresa	Entre grupos	.432	2	.216	1.016	.363	
	Intra Grupos	88.758	418	.212			
	Total	89.189	420				

Cuadro 7.25. Análisis paramétrico: Comparación de medias entre el estilo de aprendizaje y el sexo del empleado

Sexo del empleado		Estilo de aprendizaje experto	Estilo de aprendizaje experimentador	Estilo de aprendizaje innovador	Estilo de aprendizaje imitador	
hombre	Media	3.12	3.17	3.22	3.27	
	N	289	289	289	289	
	Desviación Std.	1.060	1.054	1.111	1.290	
mujer	Media	3.02	3.00	3.07	3.69	
	N	132	132	132	132	
	Desviación Std.	1.026	1.014	1.088	1.144	
Total	Media	3.09	3.12	3.17	3.40	
	N	421	421	421	421	
	Desviación Std.	1.049	1.043	1.105	1.260	

Cuadro 7.26. Análisis paramétrico: ANOVA de una vía entre el estilo de aprendizaje y el sexo del empleado

		Suma de cuadrados	Grados de libertad	Medias cuadráticas	RAZÓN F	Sig. de F	
Estilo de aprendizaje experto * Sexo del empleado	Entre grupos	.908	1	.908	.825	.364	
	Intra Grupos	461.321	419	1.101			
	Total	462.229	420				
Estilo de aprendizaje e experimentador * Sexo del empleado	Entre grupos	2.777	1	2.777	2.560	.110	
	Intra Grupos	454.520	419	1.085			
	Total	457.297	420				
Estilo de aprendizaje e innovador * Sexo del empleado	Entre grupos	2.025	1	2.025	1.662	.198	
	Intra Grupos	510.393	419	1.218			
	Total	512.418	420				
Estilo de aprendizaje e imitador * Sexo del empleado	Entre grupos	16.235	1	16.235	10.453	.001	
	Intra Grupos	650.772	419	1.553			
	Total	667.007	420				

Cuadro 7.27. Análisis paramétrico: Comparación de medias entre el estilo de aprendizaje y edad del empleado

Clasificación de empleos por edades		Estilo de aprendizaje experto	Estilo de aprendizaje experimentador	Estilo de aprendizaje innovador	Estilo de aprendizaje imitador	
De 18 a 25	Media	3.17	3.08	3.17	3.38	
	N	84	84	84	84	
	Desviación Std.	.986	.981	1.031	1.086	
De 26 a 35	Media	3.15	3.13	3.24	3.22	
	N	130	130	130	130	
	Desviación Std.	1.026	1.033	1.124	1.420	
De 36 a 45	Media	3.27	3.33	3.41	3.48	
	N	114	114	114	114	
	Desviación Std.	.969	.949	.933	1.167	
De 46 a 55	Media	2.89	3.04	2.99	3.88	
	N	65	65	65	65	
	Desviación Std.	1.106	1.065	1.123	1.015	
Mayores de 56	Media	2.30	2.45	2.36	2.89	
	N	28	28	28	28	
	Desviación Std.	1.165	1.315	1.420	1.511	
Total	Media	3.09	3.12	3.17	3.40	
	N	421	421	421	421	
	Desviación Std.	1.049	1.043	1.105	1.260	

Cuadro 7.28. Análisis paramétrico: ANOVA de una vía entre el estilo de aprendizaje y la edad del empleado

		Suma de cuadrados	Grados de libertad	Medias cuadráticas	RAZÓN F	Sig. de F	
Estilo de aprendizaje experto *	Entre grupos	24.553	4	6.138	5.834	.001	
Clasificación de empleados por edades							
	Intra Grupos	437.676	416	1.052			
	Total	462.229	420				
Estilo de aprendizaje experimentador *	Entre grupos	18.447	4	4.612	4.372	.002	
Clasificación de empleados por edades							
	Intra Grupos	438.850	416	1.055			
	Total	457.297	420				
Estilo de aprendizaje innovador *	Entre grupos	27.606	4	6.901	5.922	.001	
Clasificación de empleados por edades							
	Intra Grupos	484.812	416	1.165			
	Total	512.418	420				
Estilo de aprendizaje imitador *	Entre grupos	27.700	4	6.925	4.506	.001	
Clasificación de empleados por edades							
	Intra Grupos	639.307	416	1.537			
	Total	667.007	420				

Cuadro 7.29. Análisis paramétrico: Comparación de medias entre el estilo de aprendizaje y el puesto del empleado

Puesto del entrevistado		Estilo de aprendizaje experto	Estilo de aprendizaje experimentador	Estilo de aprendizaje innovador	Estilo de aprendizaje imitador	
directivo	Media	3.25	3.25	3.25	3.25	
	N	55	55	55	55	
	Desviación Std.	1.142	1.058	1.130	1.250	
supervisor	Media	3.05	3.08	3.15	3.44	
	N	122	122	122	122	
	Desviación Std.	.995	.998	1.063	1.242	
obrero	Media	3.08	3.10	3.17	3.42	
	N	244	244	244	244	
	Desviación Std.	1.055	1.064	1.123	1.274	
Total	Media	3.09	3.12	3.17	3.40	
	N	421	421	421	421	
	Desviación Std.	1.049	1.043	1.105	1.260	

Cuadro 7.30. Análisis paramétrico: ANOVA de una vía entre el estilo de aprendizaje y el puesto del empleado

		Suma de cuadrados	Grados de libertad	Medias cuadráticas	RAZÓN F	Sig. de F	
Estilo de aprendizaje experto * Puesto del entrevistado	Entre grupos	1.542	2	.771	.699	.497	
	Intra Grupos	460.687	418	1.102			
	Total	462.229	420				
Estilo de aprendizaje experimentador * Puesto del entrevistado	Entre grupos	1.265	2	.633	.580	.560	
	Intra Grupos	456.032	418	1.091			
	Total	457.297	420				
Estilo de aprendizaje innovador * Puesto del entrevistado	Entre grupos	.367	2	.183	.150	.861	
	Intra Grupos	512.051	418	1.225			
	Total	512.418	420				
Estilo de aprendizaje imitador * Puesto del entrevistado	Entre grupos	1.445	2	.722	.454	.636	
	Intra Grupos	665.562	418	1.592			
	Total	667.007	420				

Cuadro 7.31. Análisis paramétrico: Comparación de medias entre el estilo de aprendizaje y la antigüedad del empleado

Antigüedad del empleado		Estilo de aprendizaje experto	Estilo de aprendizaje experimentado	Estilo de aprendizaje innovador	Estilo de aprendizaje imitador	
Entre 0 y 3 años	Media	2.99	3.07	3.10	3.29	
	N	90	90	90	90	
	Desviación Std.	1.347	1.380	1.405	1.359	
Entre 4 y 7 años	Media	3.16	3.17	3.24	3.37	
	N	197	197	197	197	
	Desviación Std.	.926	.910	.987	1.250	
Entre 8 y 11 años	Media	3.16	3.24	3.26	3.17	
	N	78	78	78	78	
	Desviación Std.	1.124	1.125	1.170	1.311	
Entre 12 y 15 años	Media	3.01	2.90	3.01	4.12	
	N	41	41	41	41	
	Desviación Std.	.737	.635	.818	.812	
Más de 15 años	Media	2.60	2.60	2.80	3.83	
	N	15	15	15	15	
	Desviación Std.	.737	.541	.797	.748	
Total	Media	3.09	3.12	3.17	3.40	
	N	421	421	421	421	
	Desviación Std.	1.049	1.043	1.105	1.260	

Cuadro 7.32. Análisis paramétrico: ANOVA de una vía entre el estilo de aprendizaje y la antigüedad del empleado

		Suma de cuadrados	Grados de libertad	Medias cuadráticas	RAZÓN F	Sig. de F	
Estilo de aprendizaje experto *	Entre grupos	6.261	4	1.565	1.428	.224	
Antigüedad del empleado	Intra Grupos	455.968	416	1.096			
	Total	462.229	420				
Estilo de aprendizaje experimentador *	Entre grupos	7.983	4	1.996	1.848	.119	
Antigüedad del empleado	Intra Grupos	449.314	416	1.080			
	Total	457.297	420				
Estilo de aprendizaje innovador *	Entre grupos	5.038	4	1.259	1.033	.390	
Antigüedad del empleado	Intra Grupos	507.380	416	1.220			
	Total	512.418	420				
Estilo de aprendizaje imitador *	Entre grupos	29.776	4	7.444	4.860	.001	
Antigüedad del empleado	Intra Grupos	637.231	416	1.532			
	Total	667.007	420				

7.33. Análisis paramétrico: Comparación de medias entre los estilos de aprendizaje y la clasificación de las empresas de acuerdo a tamaño

Clasificación de acuerdo a tamaño de la empresa		Estilo de aprendizaje experto	Estilo de aprendizaje experimentador	Estilo de aprendizaje innovador	Estilo de aprendizaje imitador	
Micro	Media	3.06	3.07	3.14	3.35	
	N	309	309	309	309	
	Desviación Std.	.947	.930	1.006	1.199	
Pequeña	Media	3.50	3.59	3.62	3.67	
	N	60	60	60	60	
	Desviación Std.	.974	.959	1.036	1.440	
Mediana	Media	2.83	2.85	2.87	3.38	
	N	52	52	52	52	
	Desviación Std.	1.508	1.526	1.531	1.374	
Total	Media	3.09	3.12	3.17	3.40	
	N	421	421	421	421	
	Desviación Std.	1.049	1.043	1.105	1.260	

Cuadro 7.34. Análisis paramétrico: ANOVA de una vía entre el estilo de aprendizaje y la clasificación de acuerdo al tamaño de la empresa

		Suma de cuadrados	Grados de libertad	Medias cuadráticas	RAZÓN F	Sig. De F	
Estilo de aprendizaje experto * Clasificación de acuerdo a tamaño de la empresa	Entre grupos	14.028	2	7.014	6.541	.002	
	Intra Grupos	448.201	418	1.072			
	Total	462.229	420				
Estilo de aprendizaje experimentador * Clasificación de acuerdo a tamaño de la empresa	Entre grupos	18.028	2	9.014	8.577	.001	
	Intra Grupos	439.269	418	1.051			
	Total	457.297	420				
Estilo de aprendizaje innovador * Clasificación de acuerdo a tamaño de la empresa	Entre grupos	17.532	2	8.766	7.404	.001	
	Intra Grupos	494.886	418	1.184			
	Total	512.418	420				
Estilo de aprendizaje imitador * Clasificación de acuerdo a tamaño de la empresa	Entre grupos	5.237	2	2.618	1.654	.193	
	Intra Grupos	661.770	418	1.583			
	Total	667.007	420				

Cuadro 7.35. Análisis paramétrico: Comparación de medias entre la clasificación de los empleados por sexo con las dimensiones de los resultados

		N	Media	Desv.std
Resultados generales en comparación con los competidores	hombre	289	3.70	.619
	mujer	132	3.73	.515
	Total	421	3.71	.588
Resultados financieros en relación a las metas fijadas	hombre	289	2.90	.882
	mujer	132	2.80	.862
	Total	421	2.87	.876

Cuadro 7.36. Análisis paramétrico: ANOVA de una vía entre la clasificación de los empleados por sexo y las dimensiones de los resultados

ANOVA

		Suma de Cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Resultados generales en comparación con los competidores	Entre grupos	.061	1	.061	.177	.674
	Intra grupos	145.157	419	.346		
	Total	145.219	420			
Resultados financieros en relación a las metas fijadas	Entre grupos	.826	1	.826	1.077	.300
	Intra grupos	321.235	419	.767		
	Total	322.061	420			

Cuadro 7.37. Análisis paramétrico: Comparación de medias entre la clasificación de los empleados por antigüedad con las dimensiones de los resultados

		N	Media	Desv.. Stand
Resultados generales en comparación con los competidores	Entre 0 y 3 años	90	3.69	.687
	Entre 4 y 7 años	197	3.72	.560
	Entre 8 y 11 años	78	3.72	.684
	Entre 12 y 15 años	41	3.70	.345
	Más de 15 años	15	3.62	.231
	Total	421	3.71	.588
Resultados financieros en relación a las metas fijadas	Entre 0 y 3 años	90	2.94	1.166
	Entre 4 y 7 años	197	2.86	.746
	Entre 8 y 11 años	78	2.98	.954
	Entre 12 y 15 años	41	2.67	.558
	Más de 15 años	15	2.53	.575
	Total	421	2.87	.876

Cuadro 7.38. Análisis paramétrico: ANOVA de una vía entre la clasificación de los empleados por antigüedad y las dimensiones de los resultados

		ANOVA				
		Suma de Cuadrados	gl	Media cuadrát.	F	Sig.
Resultados generales en comparación con los competidores	Entre grupos	.190	4	.048	.136	.969
	Intra grupos	145.029	416	.349		
	Total	145.219	420			
Resultados financieros en relación a las metas fijadas	Entre grupos	4.787	4	1.197	1.569	.182
	Intra grupos	317.274	416	.763		
	Total	322.061	420			

Cuadro 7.39. Análisis paramétrico: Comparación de medias entre la clasificación de los empleados por puesto con las dimensiones de los resultados

		N	Media	Desv. Std.
Resultados generales en comparación con los competidores	directivo	55	3.83	.599
	supervisor	122	3.67	.574
	obrero	244	3.70	.592
	Total	421	3.71	.588
Resultados financieros en relación a las metas fijadas	directivo	55	2.98	.835
	supervisor	122	2.84	.838
	obrero	244	2.86	.904
	Total	421	2.87	.876

Cuadro 7.40. Análisis paramétrico: ANOVA de una vía entre la clasificación de los empleados por puesto y las dimensiones de los resultados

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrát	F	Sig.
Resultados generales en comparación con los competidores	Entre grupos	.969	2	.484	1.404	.247
	Intra grupos	144.250	418	.345		
	Total	145.219	420			
Resultados financieros en relación a las metas fijadas	Entre grupos	.855	2	.428	.557	.574
	Intra grupos	321.205	418	.768		
	Total	322.061	420			

Cuadro 7.41. Análisis paramétrico: Comparación de medias entre la clasificación de los empleados por tamaño de empresa con las dimensiones de los resultados

		N	Media	Desv. Std.
Resultados generales en comparación con los competidores	Micro	309	3.68	.564
	Pequeña	60	3.81	.619
	Mediana	52	3.74	.681
	Total	421	3.71	.588
Resultados financieros en relación a las metas fijadas	Micro	309	2.82	.796
	Pequeña	60	3.19	.858
	Mediana	52	2.79	1.225
	Total	421	2.87	.876

Cuadro 7.42. Análisis paramétrico: ANOVA de una vía entre la clasificación de los empleados por tamaño de empresa y las dimensiones de los resultados

ANOVA

		Suma de Cuadrados	glf	Media cuadrát	F	Sig.
Resultados generales en comparación con los competidores	Entre grupos	.858	2	.429	1.242	.290
	Intra grupos	144.361	418	.345		
	Total	145.219	420			
Resultados financieros en relación a las metas fijadas	Entre grupos	7.205	2	3.603	4.783	.009
	Intra grupos	314.856	418	.753		
	Total	322.061	420			

Cuadro 7.43. Análisis paramétrico: Comparación de medias entre la clasificación de los empleados por edad con las dimensiones de los resultados

		N	Media	Desv. Std.
Resultados generales en comparación con los competidores	De 18 a 25	84	3.78	.539
	De 26 a 35	130	3.74	.547
	De 36 a 45	114	3.69	.581
	De 46 a 55	65	3.65	.631
	Mayores de 56	28	3.52	.794
	Total	421	3.71	.588
Resultados financieros en relación a las metas fijadas	De 18 a 25	84	2.83	.873
	De 26 a 35	130	2.88	.883
	De 36 a 45	114	3.11	.721
	De 46 a 55	65	2.80	.851
	Mayores de 56	28	2.08	1.033
	Total	421	2.87	.876

Cuadro 7.44. Análisis paramétrico: ANOVA de una vía entre la clasificación de los empleados por edad y las dimensiones de los resultados

ANOVA

		Suma de Cuadrados	gl	Media cuadrát	F	Sig.
Resultados generales en comparación con los competidores	Entre grupos	1.856	4	.464	1.347	.252
	Intra grupos	143.362	416	.345		
	Total	145.219	420			
Resultados financieros en relación a las metas fijadas	Entre grupos	24.254	4	6.063	8.470	.000
	Intra grupos	297.807	416	.716		
	Total	322.061	420			

ANEXO 2. Listado de empresas que participaron en la encuesta.

EMPRESA:	No. de empleados	No. de encuestados
Aceves Rubio Armando	12	2
Agnessi Fernando	22	2
Alcaráz Alcaráz José	20	2
ALCO Industrial	140	14
Alemán Castañeda Efraín	24	4
Álvarez Pérez José Julio	12	2
Aranda Ramírez José de Jesús	40	3
Arellano Valdés César	25	2
Avelar Tello Norma	30	3
Becerra Salazar Alberto	11	2
Becerra Solís Inés	17	2
Calza Anita	10	1
Calza GARVER	152	15
Calzado Abis	18	2
Calzado Actual	39	4
Calzado Antonelli	25	2
Calzado Bertha	48	4
Calzado Carín	15	2
Calzado CEGL	34	3
Calzado Celis	190	18
Calzado Clementina	15	2
Calzado D'Maley	18	2
Calzado de Abad	15	2
Calzado Dynasty	27	3
Calzado Edy	22	2
Calzado Ema	11	2
Calzado Extremo	23	2
Calzado Fino FECACH	12	2
Calzado Fino Mena	25	2
Calzado Frada	15	2
Calzado Gali	25	2
Calzado GM	121	12
Calzado Ideal	15	2
Calzado Julia	25	2
Calzado Kora	27	2
Calzado Lucrecia Cordero	20	2
Calzado Martínez Hermanos	112	10
Calzado Nápoli	42	4
Calzado P y D	15	2
Calzado Paloma	12	2
Calzado Pikara	30	3
Calzado Plan de San Luis	15	2
Calzado Stefmary	32	3
Calzado Vel	25	2
Calzados de México	136	12
Calzados YGOSA	14	2
Calzarini	19	3
Calzatecnia	46	3

Calzatek	15	2
Cordero Jarero Lucrecia	21	2
Cortés Rodríguez José	11	2
Creaciones de Moda	39	3
Creaciones Marant	28	5
Cruz Sánchez Victoria	24	3
Dávalos Carrasco Lourdes	10	2
Del Moral de la Peña Erick	19	2
Días Casillas Ramón	15	2
Diosdado Plascencia Alma	29	3
Dorante Flores Blanca	25	3
Dueñas Francisco Javier	12	2
Durán José	18	2
Escobar Legorreta Gustavo	13	2
Estrada García Carlos	25	3
Exclusivas De Carol	48	5
Fábrica de Calzado Celo	183	17
Fábrica de Calzado Colibrí	43	4
Fábrica de Calzado Moyme	19	2
Fábrica de Calzado Telo	16	2
Figueroa Sánchez Gabriel	14	2
Flores Ortega Ana María	20	2
Franco Herrera Juan	25	3
García Chávez Miguel	18	2
García Vilches Adriana	15	2
García Villegas Ramón	15	2
Gómez Santos Mauricio	20	2
González Cuenca José	18	2
González López Efrén	30	3
González Machuca Efrén	12	2
González Meza José	12	2
Gutiérrez Delgado Martín	8	1
Gutiérrez Ortega Ruth	15	2
Gutiérrez Reynoso Julio	30	3
Haro Del Toro José	25	2
Hernández Hernández Blanca	13	2
Hernández Jiménez Luz María	15	2
Hernández Macías Juan	18	2
Hinojosa Viera Clara	14	2
Impulsora Arra	48	4
Impulsora Industrial de Guadalajara	20	2
Industria Zapatera del Bajío	156	14
Intercalza	13	2
Jiménez Casillas Marco Antonio	14	2
Jiménez González Sandra	12	2
Jiménez Sandoval Antonia	11	2
Leyva Ruisánchez Flora	28	3
López Corona José de Jesús	13	2
López Estrada Adolfo Francisco	16	2
Lozano Estrada Ma. Elena	9	2
Lozano Murillo Blanca Estela	31	3
Magallón Montes José	20	2
Martínez Jiménez José de Jesús	35	4
Martínez Menéndez Juan Ismael	22	2

Moda de Occidente González	15	2
Navarro González Georgina	14	2
Nieves Neri Guillermo	40	4
Nuno Cota Ramón	12	2
Orozco Valencia Francisco	26	3
Paredes Figuero Filiberto	12	2
Pelayo Pelayo Máximo	13	2
Pérez Delgado Emilio	15	2
Quirarte García Josefina	14	2
Ramírez Cárdena Alberto	10	2
Ramírez Lugo Ernesto	9	1
Reyes García José Antonio	8	1
Ruiz Quirarte Alberto	12	2
Salcedo García Francisco	14	2
Sánchez Lozano Alberto	12	2
Sánchez Mendoza Pablo	15	2
Saracho Gómez Ma. Alejandra	17	2
Semería Becerra Enrique	21	2
Solís Millán Jorge	10	2
Suárez García Cecilio	15	2
Torreblanca Diego	143	13
Torres Barrera Ignacio	19	2
Valenzuela Luna Alicia	13	2
Vargas Ochoa Félix	11	2
Vázquez Álvarez José Alfonso	13	2
Velarde Andrade David	15	2
Velázquez Estrada Rodolfo	14	2
Villaseñor Gutiérrez Ma. Teresa	16	2
Zapato Bonito	42	4
Zapatos de Zapopan	32	3
Zapatos Mexicanos	104	10
TOTAL	3922	421